Unione europea
Fondo sociale europeo

MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE
ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO
DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE
DEI SERVIZI PER IL LAVORO

FSE per il tuo futuro
Programmi operativi nazionali
per la formazione e l'occupazione

185
I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO

OLTRE IL DISAGIO PSICHICO DEI GIOVANI: MODELLI E PRATICHE DI INCLUSIONE SOCIO-LAVORATIVA

RIFLESSIONI E CONTRIBUTI DEL SEMINARIO DI STUDIO

ISFOL
ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA
FORMAZIONE PROFESSIONALE
DEI LAVORATORI

185
I LIBRI DEL
FONDO SOCIALE EUROPEO

ISSN: 1590-0002

L'Isfol, ente nazionale di ricerca, opera nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale e allo sviluppo locale ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. L'Isfol svolge e promuove attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione e informazione, fornendo un supporto tecnico-scientifico al Parlamento, al Ministero del lavoro e ad altri Dicasteri, alle Regioni, agli Enti locali ed alle Istituzioni sulle politiche e sui sistemi della formazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del mercato del lavoro e dell'inclusione sociale. Fa parte del Sistema statistico nazionale e collabora con le istituzioni comunitarie. Svolge inoltre il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia nazionale Lifelong Learning Programme - Programma settoriale Leonardo da Vinci.

Presidente: Pier Antonio Varesi
Direttore Generale: Paola Nicastro

Riferimenti
Corso d'Italia, 33
00198 Roma
Tel. + 39 06854471
Web: www.isfol.it

La Collana *I libri del Fondo sociale europeo* raccoglie e valorizza i risultati tecnico-scientifici conseguiti nei Piani di attività Isfol per la programmazione di Fse 2007-2013 Obiettivo Convergenza PON "Governance e Azioni di sistema" e Obiettivo Competitività regionale e occupazione PON "Azioni di sistema".

La Collana è curata da Isabella Pitoni responsabile del Servizio per la Comunicazione e la divulgazione scientifica dell'Isfol.

Unione europea
Fondo sociale europeo

MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI
DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE
ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO
DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE
DEI SERVIZI PER IL LAVORO

FSE per il tuo futuro
Programmi operativi nazionali
per la formazione e l'occupazione

ISFOL

OLTRE IL DISAGIO PSICHICO DEI GIOVANI: MODELLI E PRATICHE DI INCLUSIONE SOCIO-LAVORATIVA

RIFLESSIONI E CONTRIBUTI DEL SEMINARIO DI STUDIO

ISFOL
ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA
FORMAZIONE PROFESSIONALE
DEI LAVORATORI

Il volume contiene gli Atti del Seminario di Studio "Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di intervento", tenutosi a Roma presso l'Isfol il 21 giugno 2012 e contributi di studiosi ed esperti della materia. Il Seminario è stato organizzato nell'ambito del Progetto Strategico PRO.P, il cui Responsabile è il dott. Amedeo Spagnolo.
Il volume è stato finanziato dal Fondo sociale europeo nell'ambito del Programma Operativo Nazionale a titolarità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali "Azioni di sistema", e del PON "Governance e azione di sistema" (Ob. Competitività regionale e Occupazione e ob Convergenza), Asse Occupabilità, Ob. specifico 2.1, in attuazione dei Piani di Attività 2012 - 2013 di competenza della Direzione generale per le Politiche dei Servizi per il Lavoro, Progetto 6 "Consolidamento e ampliamento del Programma Pro. P nelle Regioni Ob. Competitività e Ob. Convergenza".

Hanno partecipato al gruppo di lavoro per l'Isfol: Grazia Ferri (curatela della bibliografia), Daniela Pavoncello e Amedeo Spagnolo.

Il volume è a cura di Daniela Pavoncello e Amedeo Spagnolo.

Sono autori dei testi:

Daniela Pavoncello (Introduzione, cap. 3, Conclusioni), Amedeo Spagnolo (Conclusioni).

Loriano Bigi (Prefazione), Maurizio Pompili, Federica Ricci, Denise Erbuto (cap. 1), Silvana Calaprice (cap. 2), Barbara Lorusso (cap. 3), Cesare Moreno, Annalisa Giustiniani, Ilario Iorio (cap. 4), Raffaele Ciambrone (cap. 5), Lucia Boncori (cap. 6), Giulio Iannis (cap. 7); Giorgio Rosso, Cesare Rosso, Andrea Gallina (cap. 8), Fiorenzo Laghi, Roberto Baiocco, Federica Costigliola, Simona Levanto, Maurizio Ferraro (cap. 9), Tiziana Frazzetto (cap. 10), Vittoria Quandomatteo, Greta De Santis, Daniela Lorenzetti (cap. 11); Don Vincenzo Giammello (cap. 12), Marta Borgi, Alessandro Berry, Francesca Cirulli (cap. 13).

Testo chiuso a marzo 2013

Revisione dei testi e coordinamento editoriale: *Pierangela Ghezzo*

Editing: *Grazia Ferri*

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di peer review interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Isfol.

Copyright (C) [2013] [ISFOL]
Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo stesso modo 3.0 Italia License.
(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.it)

ISBN: 978-88-543-0221-1

INDICE

Prefazione 11

Introduzione 13

PARTE I APPROCCI TEORICI DI RIFERIMENTO 17
1. Adolescenza: un percorso di crescita o di crisi? 19
2. Ruolo dell'educazione per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani a rischio 32
3. Prevenire l'esclusione socio-lavorativa dei giovani con disagio psichico attraverso la rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali 46
4. Disagio mentale e periferie 50
5 Politiche nazionali per l'inclusione attiva nel mondo del lavoro dei giovani con disabilità. Esperienze a confronto 58

PARTE II ESPERIENZE E PRATICHE DI INTERVENTO 63
6. Prevenire per facilitare: contrasto alla dispersione scolastica e ri-orientamento come strumenti per facilitare l'inclusione socio-lavorativa di giovani a rischio 65
7. Rete educativa sul territorio del Mugello per la prevenzione del disagio 87
8. Percorsi di formazione professionale per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani a rischio 94
9. *Peer-mediated intervention* finalizzato all'inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con disturbo dello spettro autistico 107
10. Modelli di *Counselling* con i minori devianti 121
11. Interventi rivolti ad adolescenti con fragilità psichiche 132
12. Borse lavoro come politica attiva 149
13. Approcci innovativi di agricoltura sociale come opportunità di inserimento sociale e lavorativo 156

Conclusioni 161

Non permettere mai a niente e a nessuno di fermarti.
Cammina a testa alta.
Non pensare che una missione, una strada,
una decisione è troppo grande per te.
Per quanto lungo possa essere un viaggio,
se credi che sia quello giusto, intraprendilo!

Siba Shakib

Prefazione

Nel corso delle attività svolte negli ultimi anni dal Progetto Strategico Pro.P dell'Isfol "Programma per il sostegno e lo sviluppo dei percorsi integrati di inserimento socio-lavorativo dei soggetti con disturbo psichico" è emersa, nelle varie sedi regionali coinvolte, la necessità di rivolgere l'attenzione anche a fasce di individui a maggior rischio di disagio mentale, che inizialmente non erano state considerate nel Programma.
In particolare, per un ampliamento e una migliore articolazione dell'azione di sistema, rivolta all'inserimento lavorativo delle persone con disagio psichico, dallo scorso anno si è voluto includere nel Piano delle attività anche ricerche rivolte al disagio giovanile che può sfociare in devianza, ai minori sottoposti a misure cautelari alternative al carcere, ai giovani adulti in regime carcerario.
Il presente volume risponde alle priorità definite dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel campo dell'inserimento socio-lavorativo delle persone con disabilità, finalizzate, in particolare, alla tutela e promozione dei diritti e delle pari opportunità per tutti, al raggiungimento della piena inclusione sociale e lavorativa e della costruzione di una "società per tutti", anche attraverso la rimozione delle cause che impediscono o limitano l'accessibilità ai diversi ambiti della vita delle persone. Un'attenzione particolare deve infatti essere rivolta ai giovani a rischio di esclusione sociale a causa di una disabilità fisica o psichica, che ulteriormente discrimina in maniera forte l'accesso al mercato del lavoro.
I giovani che presentano disagio psichico hanno reali difficoltà di accesso al mercato del lavoro, con tassi percentuali molto bassi di occupazione in età adulta. In particolare i giovani affetti da disturbo mentale si trovano permanentemente esclusi dal sistema produttivo. Nonostante le recenti disposizioni legislative che favoriscono l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, i risultati confermano che l'inclusione sociale come opportunità per tutti è un obiettivo ancora difficile da raggiungere. Non mancano, tuttavia, esperienze consolidate che si sono tradotte in pratiche significative, qualificabili come buone prassi potenzialmente mutuabili e trasferibili in contesti diversi, di cui si vuole dare conto nel presente volume, che possono rappresentare un utile ri-

ferimento per chi opera nei pubblici servizi e nel cosiddetto privato sociale, con un impegno diretto, sul campo, nella relazione di aiuto e nella mediazione sociale in favore degli esclusi. Senza inclusione e accesso al mondo del lavoro, i giovani non possono sperimentare questa fase della loro età come periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta e come fase di sperimentazione sociale e di sviluppo della creatività, della personalità, delle responsabilità personali, etc. Il rischio reale è che si trovino in una condizione di esclusione sociale permanente.

Dott. Loriano Bigi
Dirigente – Direzione Generale per le Politiche dei servizi per il lavoro
Ministero del lavoro e delle politiche sociali

Introduzione

"La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, che non consiste solamente nell'assenza di malattie o di infermità, ma è strettamente correlato ad una crescita armonica ed alla capacità di esprimere un progetto di vita. Come quella fisica, la salute mentale è importante in ogni momento dello sviluppo: ne influenza l'andamento ed il percorso futuro"
(Organizzazione Mondiale della Sanità)

Il presente volume raccoglie i contributi di studiosi e ricercatori che si occupano di disagio giovanile attraverso azioni specifiche di inclusione socio-lavorativa. Il volume illustra come è possibile "superare" il disagio e affrontare lo stesso in una chiave interpretativa orientata al "fare".
Il volume intende avviare una prima riflessione di studio sulle pratiche e sui modelli finalizzati a favorire l'inclusione socio-lavorativa realizzati dalle diverse agenzie educative nei diversi territori e rivolti in particolare ai giovani che presentano disturbi psichici o a rischio di devianza.
Lo studio scaturisce dalle recenti raccomandazioni europee che, sulla base dei dati attuali sulla situazione dei giovani (Relazione Europea sulla Gioventù 2009), propone una nuova strategia articolata attorno a tre obiettivi generali e interconnessi, collegati a quelli dell'Agenda sociale rinnovata:

- creare più opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione;
- migliorare il loro inserimento sociale e la loro piena partecipazione alla vita della società;
- sviluppare la solidarietà tra la società e i giovani.

Rispetto a questi tre obiettivi generali, il presente lavoro si focalizza in particolare sull'inserimento socio-lavorativo dei giovani per la prevenzione del disagio psichico. Occorre a tal proposito considerare che l'esclusione può derivare dalla disoccupazione, da una disabilità, da alcuni atteggiamenti comunitari o individuali nei confronti delle migrazioni, dalla discriminazione, da un problema di salute fisica e/o mentale, dalla tossicodipendenza, da pratiche di abuso, di violenza familiare o da precedenti esperienze delinquenziali; può inoltre comportare una radicalizzazione e condurre alla violenza. È caratteristica fondamentale di una società, divenendo sempre più complessa e ricca di opportunità di benessere, il dover creare le condizioni perché l'inserimento positivo nella vita attiva, tramite la formazione e il lavoro, raggiunga tutte le fasce di persone creando occasioni, strumenti, opportunità perché lo sviluppo di competenze e di oc-

cupabilità raggiunga coloro che sono più facilmente esclusi in quanto soggetti deboli e vulnerabili.
Da come emerge dalla letteratura scientifica, ben il 75% delle malattie mentali gravi esordiscono prima dei 24 anni di età. Questo determina da una parte la necessità di individuare misure di prevenzione che possano contrastare tale fenomeno e dall'altra di predisporre dei percorsi formativi personalizzati, finalizzati all'inserimento socio-lavorativo dei ragazzi a rischio.
Una fascia significativa di giovani ricade, purtroppo, nella categoria dei soggetti a rischio di discriminazione e disuguaglianza nel contesto sociale e del mercato del lavoro, perché le normali vie della formazione e dell'inserimento lavorativo non riescono a tutelare tali soggetti. Si tratta dei cosiddetti "ragazzi difficili" e/o di soggetti che "abitano il disagio" in modo permanente. Lavorare "con" (e non semplicemente "per") loro significa ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge ad una mancata o incompleta, e il più delle volte alienante, costruzione del "sé" sulla base di esperienze negative/penalizzanti che lo hanno condotto entro un sistema di marginalità e di disagio, con inevitabile ricaduta su manifesti comportamenti a rischio di esclusione sociale dai sistemi educativi di istruzione e di formazione e dall'inserimento nella vita attiva.
Siamo quindi di fronte a gruppi particolarmente vulnerabili a causa dall'accumularsi di condizioni di svantaggio che ostacolano l'accesso alle pari opportunità formative e ad una cittadinanza attiva. I loro componenti sono soggetti che in genere si caratterizzano per l'appartenenza a fasce svantaggiate quanto all'età, al sesso, alla classe sociale, agli studi e alla salute fisica e mentale.
È quanto mai necessario perciò che si sviluppino e si potenzino servizi e opportunità che, attraverso metodi e modalità di approccio adeguati, offerte formative flessibili e mirate, promozione di nuovi spazi occupazionali, innovazione nelle procedure per l'inserimento lavorativo e misure di accompagnamento per il successo di tale inserimento, contrastino efficacemente le difficoltà in cui versano i soggetti più deboli, più difficilmente occupabili, vittime spesso della solitudine o dell'inserimento in lavori sommersi, precari o sofferti. Ecco perché l'attenzione alle fasce più deboli a rischio di devianza rappresenta, sia per il contesto educativo che per il contesto socio-lavorativo, una delle sfide decisive per la crescita di una società civile e rispettosa dell'uomo.
Tali esigenze vengono anche evidenziate dal *"Libro Bianco sul futuro del modello sociale"* (Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, 2009) in cui si sottolinea «Un modello sociale [...] potrà offrire migliori prospettive ai giovani [...] oggi penalizzati da una società bloccata e incapace di valorizzare tutto il proprio capitale umano. Così come sarà maggiormente idoneo a intervenire su situazioni di solitudine ed emarginazione[...]». E dalle istanze e sollecitazioni

comunitarie in merito alla lotta alla povertà e all'esclusione sociale pubblicate nelle raccomandazioni europee[1].

Nelle pagine che seguono si vuole concentrare l'attenzione in particolare sul "come" si può favorire l'integrazione socio lavorativa per i giovani con disagio psichico o a rischio di devianza sociale. Il volume è articolato in due parti:

- la prima parte definisce gli aspetti teorici del disagio psichico: la sua evoluzione nell'età dello sviluppo e le componenti che consentono la sua prevenzione attraverso l'individuazione dei fattori protettivi. Si analizza e si approfondisce la dinamica del disagio da diverse angolazioni: preventive, psicologiche, sociologiche, pedagogiche e diagnostiche;
- Nella seconda parte vengono illustrate le esperienze più significative realizzate nelle scuole, nella formazione professionale, nelle strutture alternative, detentive ed infine nel mondo del lavoro. Vengono definiti gli approcci, le metodologie, gli strumenti che sono stati sperimentati, sistematizzati e diffusi in buone prassi integrative, l'importanza della mediazione sociale per gli operatori preposti all'inserimento lavorativo mirato, nei rapporti da intrattenere con e dentro le cooperative sociali per la gestione di processi finalizzati a facilitare l'accesso e la costruzione di percorsi di apprendimento, relazionali, occupazionali significativi nei contesti di lavoro. In particolare vengono evidenziate le esperienze che hanno affrontato la complessità del problema di inclusione lavorativa e sociale dei giovani in condizioni di grave disagio.

Partendo dall'autorevole contributo degli autori, il testo conduce a confrontarci con l'idea che il disagio mentale è soprattutto il risultato anche di un'assenza di politiche di prevenzione e di supporto alle istituzioni. Limiti che conducono alla opportunità di far evolvere l'espressione del potenziale individuale e collettivo, comprendendo la necessità di innescare un nuovo processo di sviluppo, partendo dalla partecipazione reale di questi giovani alla vita attiva che, diversamente, rischierebbero una reale marginalità.

Il volume conduce a prendere consapevolezza delle tante sfaccettature del disagio giovanile che potrebbero comportare un vero disagio mentale senza un accurato intervento preventivo.

Dall'analisi del fenomeno il volume porta l'attenzione verso l'impegno di tante organizzazioni citate che hanno dedicato il loro impegno ad offrire a questi giovani una diversa opportunità. L'opportunità di "andare oltre" di superare il limite psicologico e culturale che l'ambiente di vita ha definito per loro, di prendere nuovi riferimenti, di sviluppare consapevolezza sulla propria condizione e maturare nuovi desideri, nuove

1. Commissione Europea, *Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale* (2010). *Documento quadro strategico. Priorità e orientamenti per le attività dell'Anno Europeo* 2010, D 2008; Council of the European Union, Joint *Report on Social Protection and Social Inclusion*, Brussels 2009; C.E. *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, COM (2006) 481 def.

speranze di cambiamento. Un cambiamento che significa un altro modo di porsi, di sentirsi considerato, di relazionarsi con l'altro e di riappropriarsi di un nuovo modo di essere, senza avere la paura di esporre le proprie debolezze, i propri limiti, le proprie difficoltà. Il testo presenta un nuovo volto del disagio mentale e le strade per il suo superamento attraverso la descrizione diretta delle esperienze maturate nella scuola, nella formazione professionale, nelle strutture detentive, nel lavoro, etc. Sono indicazioni che nascono dall'attenta analisi dei contesti, dall'esito delle esperienze progettuali, nonché dalla conoscenza in ambito socio-psico-pedagogico, che portano al centro della riflessione le persone, l'impegno che il nostro welfare deve garantire, ma anche, e soprattutto, la capacità che può essere risvegliata in ognuno di attingere alle risorse più profonde, per trovare nuove soluzioni ai problemi e riappropriarsi del proprio destino.

PARTE I

APPROCCI TEORICI DI RIFERIMENTO

1. Adolescenza: un percorso di crescita o di crisi?

Maurizio Pompili[I], Federica Ricci[II], Denise Erbuto[III]

L'adolescenza costituisce, nelle attuali condizioni storiche e sociali, un periodo specifico della vita umana dotato di un proprio e profondo significato. Considerata fino agli anni Sessanta un momento di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, oggi viene riconosciuta come una fase autonoma e prolungata dello sviluppo umano, in cui il soggetto si trova a dover affrontare problematiche imposte dallo sviluppo biologico, fisico, psicologico e sociale (Palmonari, 2002).
A cominciare dalla pubertà, passaggio decisivo tra la condizione fisiologica del bambino e quella dell'adulto. Molteplici cambiamenti corporei inducono l'adolescente ad interrogarsi sul proprio corpo e sulla propria sessualità.
La pubertà è anche il periodo in cui la distanza emotiva dalla famiglia, la ricerca di autonomia e un maggiore investimento emotivo nel gruppo dei pari diventa fondamentale per l'acquisizione di nuove competenze sociali, che saranno determinanti per lo sviluppo successivo. Dagli 11 ai 14 anni, poi, si verificano progressi nello sviluppo intellettuale che mutano il pensiero "concreto" ("infantile") della fanciullezza in un pensiero "astratto", proprio della mentalità adulta. Il pensiero astratto, definito "ipotetico-deduttivo", permette di prendere in considerazione non solo le situazioni direttamente percepibili, ma anche le situazioni possibili. Tale sviluppo intellettuale porta l'adolescente ad avvertire l'esigenza della dimostrazione e a fondare le proprie convinzioni su dati elaborati personalmente (Piaget, Inhelder, 1971). Questo nuovo modo di porsi favorisce però l'insorgenza di conflitti. L'adolescente può ritenere ingiusti contenuti ideologici o norme di comportamento che il mondo degli adulti cerca di trasmettergli senza dimostrargliene

I. Responsabile del Servizio per la Prevenzione del Suicidio, U.O.C.di Psichiatria, Azienda Ospedaliera Sant'Andrea, Sapienza Università di Roma
II. Psicologo e dottore di ricerca in scienze forensi, U.O.C. di Psichiatria, Azienda Ospedaliera Sant'Andrea, Sapienza Università di Roma
III. Psicologo sociologo U.O.C. di di Psichiatria, Azienda Ospedaliera Sant'Andrea, Sapienza Università di Roma

la razionale motivazione; da ciò provengono i conflitti fra adolescenti e genitori, che possono avere anche soluzioni drammatiche. La qualità dell'adattamento durante questa delicata fase evolutiva è, quindi, fondamentale per comprendere lo sviluppo successivo (Sroufe, Rutter, 1984).
La psicopatologia dello sviluppo, in particolare, negli ultimi decenni si è occupata di studiare i numerosi aspetti che possono determinare uno sviluppo normale o patologico degli individui, secondo un modello in grado di integrare elementi derivati da diversi campi di indagine in un complesso programma di ricerca.
L'assunzione di una prospettiva longitudinale permette di comprendere i legami multiformi tra adattamento precoce e successivi disturbi alla luce di una considerazione complessa, che vede la progressiva trasformazione e riorganizzazione del comportamento come esito dell'intrecciarsi continuo dell'organismo in via di sviluppo nella sua interazione con l'ambiente.
Il problema delle deviazioni e delle modificazioni delle traiettorie di sviluppo interessa profondamente la psicopatologia dello sviluppo, poiché tra gli obiettivi principali vi è quello di riuscire a riconoscerle e poterne prevedere le conseguenze (Cicchetti, 1984). Questo modello permette di considerare unitamente lo sviluppo normale a quello patologico. È solo attraverso il confronto con i parametri evolutivi normali, infatti, che diventa possibile valutare i risultati di un processo adattivo.
Le nuove prospettive della psicopatologia dello sviluppo sono state applicate a numerosi disturbi, tra cui i disturbi dell'attaccamento, che hanno ricevuto un'attenzione crescente negli ultimi anni, dimostrando che un tipo di attaccamento insicuro è associato ad un più alto rischio di sviluppare una psicopatologia successiva (Sroufe, Rutter, 1984). La teoria dell'attaccamento è stata utilizzata nella comprensione della genesi delle diverse forme di psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza e per lo sviluppo di nuovi interventi. Tutti i risultati hanno sottolineato l'importanza delle relazioni sociali e la misura in cui essi coinvolgono una vasta gamma di disturbi. Notevoli, ad esempio, i dati che provano che la discordia in famiglia e la separazione dei genitori rappresentano i principali fattori di rischio per lo sviluppo di disturbo della condotta (Aguilar et alii, 2000).
Studi longitudinali hanno dimostrato che alcuni meccanismi possono presentare sia una continuità che una discontinuità nella psicopatologia, tra l'infanzia e l'età adulta. Ne sono un esempio i disturbi emotivi, disturbo antisociale di personalità e l'abuso di sostanze. Seguendo una prospettiva di sviluppo, bambini che soffrono di disturbi dell'umore corrono maggiormente il rischio di presentare disturbi depressivi in età adulta (Rutter, 2002).
Tra gli adulti, i disturbi depressivi sono abbastanza comuni e tendono a presentarsi in comorbilità con altri disturbi mentali gravi, tra cui abuso di sostanze, disturbi d'ansia, e la schizofrenia. Essi sono fortemente associati con il rischio di suicidio,

una delle principali cause di morte negli adolescenti e negli adulti. Inoltre, a causa della sua cronicità, la depressione può persistere per un periodo di tempo significativo. Le ricerche suggeriscono che la depressione negli adulti può avere le sue origini in adolescenza (Harrington, Rutter, Fombonne, 1996). Inoltre, anche se i disturbi depressivi durante l'infanzia sono presenti con la stessa prevalenza in entrambi i sessi, durante l'adolescenza il sesso femminile sembrerebbe maggiormente coinvolto (Lewinsohn, Clarke, Seeley, Andrews, 1993). I disturbi depressivi, durante il periodo evolutivo, interferiscono significativamente con il funzionamento e lo sviluppo dell'individuo. Nei bambini e negli adolescenti la maggior parte degli episodi depressivi sono preceduti da un disturbo d'ansia, mentre negli adulti è la depressione a precedere, di solito, il disturbo d'ansia (Kovacs, 1992). In generale, le diagnosi di comorbilità sembrano aumentare il disturbo depressivo, influenzandone le durata dell'episodio, aumentando il rischio di suicidio, (Birmaher et alii, 1996). L'interesse dei disturbi depressivi risiede nella complessa interazione tra le componenti psicologiche e biologiche coinvolte.

Uno studio longitudinale condotto dal Dipartimento di Psichiatria di New York ha valutato la prevalenza e lo sviluppo di disturbi psichiatrici in soggetti di età compresa tra i 9 e i 16 anni (Costello et alii, 2003). I risultati hanno mostrato che alcuni disturbi (ansia sociale, panico, depressione e abuso di sostanze) aumentavano con l'avanzare dell'età, mentre altri, tra cui disturbo d'ansia da separazione e il disturbo dell'attenzione (ADHD) tendono a diminuire. La continuità dello stesso disturbo è risultata significativa per tutti i disturbi, ad eccezione delle fobie specifiche.

È possibile capire il complesso legame tra l'adattamento dell'individuo e il disturbo mentale solo attraverso una dettagliata analisi della complessa natura dei processi di sviluppo, da cui derivano cambiamenti necessari, pur mantenendo un grado di continuità e di coerenza (Rutter, Sroufe, 2002).

Tuttavia, circa la metà dei disturbi psichiatrici che si manifestano durante l'adolescenza rappresentano la continuazione di problemi già presenti durante l'infanzia (Rutter, 1985). Un marcato aumento dei disturbi depressivi e disturbi bipolari nella fase adolescenziale si accompagna ad un aumento significativo del rischio di suicidio.

Dal momento che i disturbi mentali sono causati da diversi fattori, come più volte sottolineato, è essenziale considerare un contesto più ampio di sviluppo, anche alla luce dei fattori cosiddetti "protettivi", ovvero quelli che tendono a ridurre o attenuare lo sviluppo di una psicopatologia (Cicchetti, Sroufe, 2000).

I fattori di rischio agiscono in modo dinamico e influenzano l'intero arco di vita degli individui (Cicchetti, Walker, 2001): i fattori esterni e le azioni individuali sono concorrenti e si influenzano a vicenda.

Broefenbrenner (1979) considera lo sviluppo umano nell'ottica di un costante e

progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, nonché nella definizione del modo in cui questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte. Egli immagina l'ambiente come «una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra». Tali strutture sono dette rispettivamente: macrosistema, esosistema, mesosistema, microsistema. Purtroppo, la psicopatologia si è limitata allo studio di quest'ultima struttura, il microsistema, in quanto si riferisce a contesti situazionali e interpersonali, mentre per valutare gli altri è necessario prendere in considerazione anche altre discipline come l'antropologia, la sociologia e l'economia.

Un altro pilastro della psicopatologia dello sviluppo è il concetto di resilienza, ovvero la capacità dell'individuo di adattarsi con successo nel proprio contesto di vita, nonostante le avversità o dopo l'esposizione prolungata a traumi di diverso genere (Luthar et alii, 2000).

Molti studi (Brown, Harris, Hepworth, 1994) hanno dimostrato che un'elevata incidenza di eventi di vita stressanti e di esperienze negative durante l'infanzia incrementano una vulnerabilità a sviluppare disturbi dell'umore in adolescenza e in età adulta.

In particolare, i fattori di vita stressanti come la perdita (morte o separazione) delle figure genitoriali, insuccessi e fallimenti, handicap fisici, timore di punizioni, rabbia/vendetta, autopunizione, bassa autostima, conflitti in famiglia, disturbi psichiatrici dei genitori, abuso fisico e sessuale, sono spesso associati a disturbi depressivi e comportamenti suicidari (Shaffer et alii, 2003).

In particolare, la letteratura riporta che traumi fisici e sessuali infantili possano essere deleteri per lo sviluppo psichico e biologico dell'individuo.

L'epigenetica, la scienza che indaga come l'ambiente regola il genoma, permettere di comprendere come processi biologici influenzati da stress ambientali e da avversità della vita aumentano il rischio di sviluppare disturbi mentali e rischio di suicidio. Il termine indica modificazioni chimiche e fisiche che avvengono nella molecola del DNA e alterano la capacità di un gene nel produrre l'mRNA codificato. L'Epigenetica comprende qualsiasi cambiamento a lungo termine in funzione del gene, che persiste anche quando l'evento scatenante è scomparso da lungo tempo, che non comporta un cambiamento nella sequenza del gene o della struttura. Così, l'epigenetica può essere meglio concettualizzata come il processo che permette al nostro genoma di rispondere e di adattare il funzionamento dei nostri geni a seconda dell'ambiente in cui viviamo. Non c'è dubbio che situazioni di vita sfavorevoli, in particolare nella prima infanzia, abbiano effetti negativi sullo sviluppo della personalità, e determinino disfunzioni neurologiche, oltre a costituire

un fattore di rischio per gli adulti sia nell'ambito della psicopatologia sia nell'ambito del rischio di suicidio.
Un ampio studio effettuato in collaborazione con i *Centers for Disease Control and Prevention* si è focalizzato sul rapporto tra sette avversità nell'infanzia: (1) l'abuso emotivo, (2) abusi fisici, e (3) l'abuso sessuale, (4) abuso di sostanze, (5) il comportamento criminale di un genitore, e (6) trattamento violento della madre, come segni di disfunzione familiare. I ricercatori hanno trovato, nelle persone che riportavano quattro o più di queste avversità, un rischio tra 4 e 12 volte maggiore di mettere in atto un tentativo di suicidio. Inoltre, la maggior parte degli adolescenti che riferivano una storia di abuso sessuale iniziata durante l'infanzia (68%), con diversi episodi di abuso (79%), fino all'adolescenza (55%), presentavano un rischio maggiore di suicidio anche anni dopo la fine degli abusi. Gli abusi fisici erano meno legati a tale predizione probabilmente perché si sovrapponevano agli abusi sessuali (Fowler et alii, 2013).

Il disagio adolescenziale

Il significato di disagio si è andato specificando per i suoi aspetti a volte funzionali e prevedibili ma anche disfunzionali e temporanei, che possono essere premonitori di condizioni disadattive. Molte sono le sue definizioni in letteratura. L'utilizzazione della nozione di disagio in riferimento alla condizione adolescenziale giovanile è relativamente recente. Alcuni autori lo definiscono come una forma inconsapevole di sofferenza in cui possono manifestarsi vissuti di angoscia, apatia, senso di frustrazione, di estraneazione, di rifiuto della comunicazione e dell'interazione sociale. Il concetto di disagio è stato introdotto e molto utilizzato dalla sociologia negli ultimi dieci anni, per spiegare come le condizioni socio strutturali e i cambiamenti storico–culturali possano modificare i percorsi di crescita delle nuove generazioni. L'idea di disagio è stata in un primo momento intesa come fattore contingente che rende difficile l'inserimento dei giovani nella società civile (De Leo, 1981). In un secondo momento il disagio giovanile viene inteso come un fenomeno che trova origine nell'infanzia e si protrae nell'età adulta. Nella storia dell'individuo, le prime esperienze determinano in maniera rilevante quelle successive.
Il disagio dell'adolescente è inevitabilmente collegato al mondo degli adulti che ne ha responsabilità e al contesto sociale di appartenenza. Il disagio in questa delicata fase di vita non può essere ricondotto ad uno specifico evento scatenante, ma ad un complesso insieme di fattori, ambientali e familiari, tra cui il modo in cui il bambino viene allevato, eventuali carenze nelle cure primarie, maltrattamento fisico o psicologico, stili educativi incoerenti, trascuratezza, incuria, inversione dei ruoli genitori-figlio. Per tale motivo si intende il disagio uno stato di

malessere derivante dalle difficoltà che il giovane incontra nel processo di costruzione della propria identità, attraverso il superamento dei compiti di sviluppo tipici di questa fase evolutiva (Palmonari, 2002).

Regoglisi (1994) evidenza tre tipi di disagio durante questa fase evolutiva:

1) disagio evolutivo endogeno, dovuto al passaggio dall'infanzia alla fase adolescenziale: riguarda la maggior parte dei giovani seguendo un naturale processo di crescita;
2) disagio socioculturale esogeno, dovuto ai condizionamenti della "società complessa" in cui oggi viviamo e anch'esso condizione assai diffusa;
3) disagio cronicizzante, dovuto a differenti fattori di rischio individuali, relazionali e ambientali. Maggiormente diffuso nei contesti sociali più svantaggiati, rappresenta la forma di disagio più grave, oltre ad essere predittivo per lo sviluppo di un disadattamento vero e proprio.

Le diverse condotte manifestate dai giovani si estendono lungo un *continuum* che va dal versante internalizzante (come depressione, disturbi d'ansia, anoressia nervosa e bulimia, etc.), in cui gli stati depressivi possono svolgere il ruolo di meccanismi di difesa, proteggendo il giovane da un completo investimento nella realtà e da un confronto con i suoi aspetti più contradditori (Winnicott, 1971), al versante esternalizzante che comprende, ad esempio, i comportamenti oppositivi e trasgressivi degli adolescenti, che in questo particolare periodo della loro vita giocano un ruolo potenziale nella costruzione di un'identità adulta (Achenbach, Edelbrock, 1981).

La trasgressione delle regole morali e sociali rappresenta uno strumento con cui il giovane si mette alla prova, sfida le regole dell'autorità per affermare la propria identità e raggiungere un senso di autonomia personale; inoltre può rivestire la funzione di meccanismo di difesa, con cui il giovane riesce ad affermare la propria individualità, messa in scacco dalle trasformazioni della pubertà (Blos, 1962). Il disagio va valutato prendendo in considerazione tutta una serie di fattori individuali, biologici familiari e sociali, che insieme costituiscono gli effetti cumulativi ed interattivi dei fattori di rischio e della crisi dei fattori protettivi, che variano in funzione del momento, della situazione e degli individui.

Il disagio adolescenziale si manifesta attraverso una serie di segnali che possono essere colti dalle figure di riferimento, come genitori o insegnanti, se adeguatamente informati al fine di poter affrontare in modo adeguato queste problematiche. I segnali maggiormente riscontrabili sono: improvvisi cambiamenti nel ritmo sonno/veglia e nell'alimentazione, un improvviso e marcato crollo del rendimento scolastico, umore depresso, aggressività ed autolesionismo.

Se tali segnali non sono individuati per tempo o sono male interpretati, le difficoltà sottostanti possono accrescersi, lo sviluppo e l'integrazione sociale potreb-

bero essere irreparabilmente compromessi. Per questo motivo la rilevazione dei segnali di disagio deve riguardare e coinvolgere ogni elemento della rete sociale ed essere multidisciplinare, comprendendo sia fattori socioculturali che psicologici. La prevenzione è dunque possibile, a condizione che esista un sistema (familiare e sociale) attento ai segnali del disagio, ma anche capace di promuovere risorse, potenzialità, competenze: si parla oggi di *life skills* (o abilità di vita) e qualità della vita, la cui promozione contribuisce ad un armonico sviluppo personale e sociale, ma anche alla salvaguardia dei diritti umani (Forresi, 2002).

Occorre, dunque, rivolgere maggiore attenzione non solo alle conseguenze del disagio, ma anche alle numerose variabili che aumentano la vulnerabilità del bambino (fattori di rischio) ed alle risorse sulle quali far leva per prevenire gli effetti negativi connessi al disagio adolescenziale (fattori di protezione). È necessario promuovere e valorizzare, in accordo con i principi contenuti nella Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo (1989), sia il ruolo della famiglia, con funzione di indirizzo, mediazione e responsabilizzazione, che quello degli organismi sociali, in particolare la scuola, nel promuovere, riconoscere, tutelare e proteggere bambini e adolescenti (Forresi, 2002).

Bisogna distinguere, inoltre, il concetto di disagio da quello di disadattamento, che esprime una relazione disturbata con uno specifico ambiente, e da quello di devianza, che si manifesta come un comportamento che infrange una norma giuridica o culturale e determina lo stigma sociale. Il disagio si percepisce come una forma di sofferenza interiore, e, in quanto tale non è valutabile dall'esterno. Non è sempre facile comprendere quali possano essere le cause del disagio, soprattutto se per l'adolescente è faticoso il raggiungimento della consapevolezza del proprio malessere. Per identificare la forma di disagio, si usa abitualmente come discriminante il concetto di norma e si considerano, quindi, espressioni di disagio tutti quei comportamenti che sono sufficientemente distanti dalla norma stessa. Il concetto di disagio, nelle sue manifestazioni estreme, finisce per sovrapporsi in parte con quello di devianza.

Il comportamento deviante generalmente è definito come un comportamento caratterizzato da "atteggiamenti impropri". Tale definizione implica comunque un rischio di grande indeterminatezza: il giudizio sulla "improprietà" di un comportamento è inevitabilmente relativo rispetto alla situazione culturale, sociale e storica entro il quale è formulato. Generalmente sono definiti "impropri" tutti quegli atteggiamenti che implicano, nell'immediato o in prospettiva, un danno o un pericolo per sé o per gli altri (Berzano, Prina, 1995).

Plebani (2003) vede il problema della costruzione dell'identità giovanile come strettamente correlato al momento storico-culturale in cui viene preso in considerazione. La condizione di insicurezza e indeterminatezza del futuro è aspetto che caratterizza le

nuove generazioni anche riguardo all'entrata nel mondo del lavoro e alla realizzazione di un progetto di vita familiare autonoma. È questa una dilazione forzata che l'organizzazione societaria impone, che prolunga in modo talvolta paradossale il "tempo" dell'adolescenza, fino a far sfumare i limiti di ciò che è chiamata "tarda - adolescenza" e determinando realtà esistenziali a rischio di disagio.
Anche a livello statistico gli indici riferibili all'adolescenza spesso devono esplorare una fascia d'età che giunge ben oltre i 25 anni, quindi molto oltre quei 18 anni che un tempo formalizzavano la maggiore età, l'entrata nel mondo adulto. Questo dato d'ordine sociale - economico potrà essere allora considerato, sulla base delle osservazioni suddette, non tanto attraverso la valutazione dell'offerta che il mondo del lavoro propone nei vari territori, ma attraverso la capacità di "contenimento" del disagio che le istituzioni tradizionali - famiglia e scuola - offrono in vista di un approdo futuro.

I fattori di rischio

Scoprire le motivazioni all'origine delle forme di disagio giovanile è cosa particolarmente ardua, poiché, per la complessità delle variabili da considerare e per l'imprevedibilità delle reazioni soggettive, non è possibile l'applicazione di una funzione di causa-effetto.
È tuttavia possibile individuare dei fattori di rischio in presenza dei quali è più frequente lo sviluppo di forme di malessere e la manifestazione dei comportamenti che lo esprimono. Possiamo qui prendere spunto da un lavoro di Gaetano De Leo (2004) in cui, relativamente ai fattori predisponenti alla devianza, l'autore riporta dati di ricerche che affermano che nel 24% dei casi tali fattori sono di carattere neurologico, nel 44% dei casi sono di carattere socio-culturale (ambiente familiare e sociale degradato) e che infine nel 32% dei casi sono di tipo psicologico-relazionali.
L'autore, pertanto, identifica tre aree in cui si manifesta il disagio, all'interno delle quali è plausibile indagare i fattori di rischio: la struttura biologica e neurologica del soggetto, il contesto familiare, il contesto socio-ambientale.

Il disagio in famiglia

La famiglia rappresenta un importante punto di riferimento per l'adolescente che sta cercando la sua autonomia. La natura delle relazioni fra genitori e bambino durante l'infanzia contribuisce a determinare la misura in cui l'adolescente affronterà i compiti legati allo sviluppo psicosociale (De Wit e Van Der Ver, 1991).
In adolescenza è fondamentale che il ragazzo possa crescere in un ambiente fa-

miliare in grado di accogliere i suoi bisogni e dall'altro che accetti la sfida che ogni adolescente propone e che lo spinge ad allontanarsi dal contesto familiare per tornarvi ogni qualvolta ne senta la necessità.
L'adolescenza mette alla prova la capacità di adattamento del sistema familiare (Polmonari, 1993). Tra le variabili da tenere in considerazione all'interno della famiglia abbiamo: il modo in cui i genitori affrontano l'avanzare dell'età, proprio nel momento in cui il figlio è nella massima efficienza fisica; il riassestamento della coppia genitoriale, in vista della futura separazione dal figlio, compreso il modo di affrontare la sessualità; la condizione economica che risente maggiormente delle richieste del giovane; lo stile educativo familiare; la qualità delle relazioni genitoriali; la tipologia della famiglia; le condizioni socio-culturali ed economiche (Nicolò, Zavattini, 1992).
La ricerca dell'identità in adolescenza necessita di una capacità da parte dell'intero sistema familiare di trovare un equilibrio tra prossimità e distanza mentale, tra flessibilità e senso di continuità. Secondo la teoria dell'attaccamento i genitori, anche se ricercati meno frequentemente, restano per l'adolescente un punto di riferimento dal quale partire e verso il quale poter tornare. I genitori adeguati sono appunto quelli in grado di fornire una base sicura da cui un bambino possa partire per affacciarsi al mondo esterno e da cui possa ritornare sapendo di trovare rifornimento emotivo e fisico (Bowlby, 1988).
Nella realtà italiana la famiglia rappresenta tuttora il nucleo primario e centrale, il luogo privilegiato capace di assicurare il benessere dei minori tanto da costituire la "cosa più importante della vita".
Il principale fattore di protezione dal disagio è costituito dalla presenza della struttura-famiglia e dalla sua tenuta nel tempo. Nonostante il fatto che anche nel nostro paese il "concetto" di famiglia sia ormai multiforme (Regoliosi, 1994), oltre che ambiguo e contraddittorio, e che essa si definisca più attraverso la ricerca di una struttura sociale con funzione di "unità degli affetti" che nell'assunzione di una funzione unica e precostituita, la funzione genitoriale rimane centrale.
Secondo studi recenti infatti è stato dimostrato che il livello di assenza di supporto familiare e il grado di disagio adolescenziale correlano in modo statisticamente significativo (Bringhendi, 1999).
Uno degli obiettivi che l'adolescente si trova a dover affrontare in questo periodo è l'acquisizione dell'autonomia. A volte può accadere che i genitori non siano in grado di accogliere questa spinta evolutiva del proprio figlio, adottando così stili educativi punitivi che possono portare l'adolescente verso la chiusura depressiva o la rabbia perché non si è sentito accolto (Novelletto, Biondo, Monniello, 2000). In questo caso il soggetto può pensare di poter fare a meno dell'altro, in questo caso del genitore, in quanto non è stato in grado di sostenere il suo processo di crescita psico-emotivo.

In questo periodo della vita il giovane ha bisogno di scoprire nuove modalità relazionali dei genitori che devono essere in grado di moderare la loro vicinanza affettiva senza assumere atteggiamenti intrusivi e controllanti (Cerutti, Carbone, Poli, 2004).

La scuola

La scuola rappresenta il luogo in cui maggiormente si manifesta il disagio. La scuola è stata chiamata ad assolvere funzioni di sostegno per l'individuo, in grado di tutelare lo sviluppo psico-affettivo e relazionale del bambino e dell'adolescente, oltre a dover garantire la formazione dell'individuo e la sua istruzione.
La scuola come spazio transizionale, di mediazione tra quello protetto della famiglia e quello del lavoro, rappresenta tuttora la massima tutela che la nostra organizzazione sociale è in grado di offrire ai giovani bisognosi di consolidare la propria identità.
Essa rappresenta, inoltre, il primo ambito di socializzazione extra familiare, assolvendo una fondamentale funzione nell'inserimento del minore nell'ambiente sociale e nell'acquisizione dei codici comportamentali ed etici propri del contesto socio-culturale di appartenenza.
Fattori di rischio per una condizione di disagio possono dipendere anche da carenze specifiche dell'ambiente scolastico. Regoliosi (1994) identifica alcuni aspetti del disagio giovanile all'interno della scuola: un'eccessiva dicotomia tra vita e scuola; un esasperato individualismo e competitività nel gruppo classe; scarsa conoscenza da parte dell'insegnante dei problemi psicologici della fascia di età degli allievi; disturbi nella relazione con l'insegnante; interferenza di vissuti personali del docente nel rapporto educativo.
Spesso la scuola si trova di fronte al malessere del ragazzo, che cerca di richiamare l'attenzione dell'adulto attraverso la messa in atto di comportamenti devianti oppure attraverso la chiusura e l'isolamento. In questo caso la scuola rappresenta un'importante funzione di controllo e di contenimento. Le regole che vengono condivise e discusse all'interno della rete scolastica sono la base di un sistema di aspettative reciproche di intenzioni e di comportamenti che costituiscono il rapporto tra adulto e ragazzi.
Quando il ragazzo assume comportamenti che trasgrediscono cerca, attraverso atti di sfida o di vendetta, di distinguersi dagli altri mancando di rispetto all'adulto, con lo scopo di affermare la propria individualità e autodeterminazione. L'esempio più eclatante è rappresentato dall'adolescente "bullo" che vuole affermare in modo violento il suo diritto di esistere (Cerutti, Carbone, Poli, 2004). L'insegnante diventa molto spesso l'adulto di riferimento, trovandosi a volte a dover

gestire situazioni di emergenza che vanno al di là del suo ruolo di semplice educatore. A tal proposito la legge 162 del 1990, attraverso la quale venne istituito il Fondo nazionale per la lotta alla droga, porta alla nascita, presso le scuole secondarie dei Centri di Informazione e Consulenza per gli adolescenti (CIC), in grado di sostenere la figura dell'insegnante referente.
Con la legge n. 285 "*Promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*" si passa da un'ottica di prevenzione – e quindi di tipo medico, che individua una singola patologia (droga, criminalità, ...) della quale ridurre la diffusione – a quella della promozione delle condizioni sociali favorenti il benessere dei minori. Due importantissimi interventi normativi che vedono oggi la scuola all'interno di una rete sociale in grado di sostenere la promozione del benessere, in sinergia con le altre risorse (enti locali, Asl, terzo settore) presenti sul territorio.

Il gruppo dei pari

Come risulta da uno studio di Toniolo (1999), una delle variabili relative al contesto di vita più capaci di influenzare i percorsi di sviluppo dell'identità risulta essere il gruppo dei coetanei, che gioca un ruolo fondamentale nel processo di identificazione, individuazione e integrazione, ma può costituire un serio fattore di rischio per le personalità più fragili.
Il gruppo dei pari diventa uno spazio tra famiglia e società, tra infanzia ed età adulta. I genitori non sono più essenziali per la sopravvivenza in senso stretto e così l'adolescente inizia a sintonizzarsi meglio con l'ambiente sociale. Tuttavia i genitori non smettono mai di essere un sostegno importante per l'adolescente che ha ancora bisogno del loro aiuto per affrontare le nuove situazioni. Le relazioni con i pari offrono molteplici occasioni per conoscere nuove strategie e per affrontare problemi condivisibili, permettendo il confronto con esperienze diverse garantendo in molti casi accoglienza e protezione (Coleman, 1961). Nel gruppo dei pari il giovane sperimenta la fiducia nelle proprie capacità di *coping*; questo può ridurre i sentimenti depressivi, rappresentando per l'adolescente un riferimento normativo comparativo.
I gruppi detti informali o spontanei, da distinguere da quelli formali che si costituiscono maggiormente in ambiti istituzionali come la scuola o squadre di calcio ecc., rappresentano per l'adolescente uno spazio di crescita nel quale può sperimentare nuovi comportamenti, desideri e speranze condividendoli con altri individui che lui reputa più simili a sé. Tuttavia il gruppo informale sfugge al controllo dell'adulto e spesso è in questo contesto che si manifestano condotte al limite, come l'assunzione di comportamenti a rischio e atteggiamenti trasgressivi; un tipico esempio sono le gang a carattere deviante (Cerutti, Carone, Poli, 2004).

Gli amici, oltre ad essere compagni nei momenti ludici e interlocutori privilegiati per racconti e confidenze, costituiscono una delle fonti primarie di supporto sociale, proteggendo (come numerose ricerche hanno dimostrato) dagli esiti psicopatologici di eventi traumatici: ad esempio in caso di divorzio genitoriale o in presenza di difficoltà scolastiche. Gli adolescenti che hanno pochi amici, o che con difficoltà instaurano relazioni d'amicizia, non possono accedere ad innumerevoli risorse utili per la crescita. Il gruppo dei pari costituisce, infatti, uno dei contesti di riferimento, di crescita ed esperienziali più significativi. All'interno di un gruppo si può imparare a combattere per i propri diritti e si può accrescere la propria autostima. Gli adolescenti con una più vasta rete sociale, che frequentano un numero maggiore di gruppi ed associazioni, sembrano, inoltre, sviluppare maggiori indipendenza e senso critico ed un migliore adattamento.
Secondo alcuni studi, all'origine di numerose forme di disagio adolescenziale (depressione, disturbi della condotta, comportamenti a rischio e violenza, etc.) è possibile rintracciare un rifiuto da parte del gruppo dei coetanei nell'infanzia (Forresi, 2002).

Programmi di intervento

Attualmente nel nostro paese sono molti gli sforzi volti a contrastare e ridurre gli esiti di fattori dei rischio in adolescenza, tuttavia esistono ancora pochi programmi in grado di intervenire tempestivamente.
Il *TeenScreen Program*[2] rappresenta un programma nazionale di salute mentale per la prevenzione del disagio e del suicidio, rivolto ai giovani dagli 11 ai 22 anni di età, sviluppato presso la Columbia University di NewYork, Dipartimento di Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Il *TeenScreen Program* dà la possibilità a tutti i giovani di essere valutati da operatori esperti della salute mentale, al fine di intervenire precocemente sui fattori di rischio in adolescenza che potrebbero cronicizzarsi in età adulta. Gli strumenti del TeenScreen Program valutano i fattori di rischio per il suicidio, come la depressione e altre malattie mentali, senza fare una diagnosi vera e propria. Il processo di screening può aiutare a rilevare quei giovani che sono affetti da malattie mentali non diagnosticate o che sono a rischio di suicidio, e dare la possibilità ai loro genitori di conoscere questi aspetti del proprio figlio e aiutarli a metterli in contatto con i servizi di salute mentale presenti sul territorio di riferimento in base alla zona di appartenenza.
L'incidenza dei suicidi nella popolazione generale nel mondo, secondo vari studi,

2. In Italia, il *Teen Screen Program* è in fase di validazione presso il Servizio per la Prevenzione del Suicidio, dell'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea di Roma, con il contributo del Dipartimento della Gioventù.

è circa 12-20 casi per 100.000, quella dei tentati suicidi di 215 casi per 100.000, con alcune variazioni a seconda delle popolazioni. Il rapporto tra suicidi e tentati suicidi è di 1 a 10. I suicidi tra gli adolescenti rappresentano il 6% di tutti i suicidi. In questa fascia di età il suicidio rappresenta la terza causa di morte. Studi suggeriscono che negli ultimi 20 anni l'incidenza del suicidio tra gli adolescenti sia nettamente cresciuta. I casi di tentati suicidi vanno da circa 5 per 100.000 tra i 12-14 anni e 6 tra i 20-24 anni, 15 oltre i 65 anni. Studi longitudinali hanno documentato che il 10% degli adolescenti che hanno tentato il suicidio potrebbero ripetere il gesto entro i 3 mesi successivi (Shaffer, et alii, 1996). Il 90% dei giovani che muoiono per suicidio soffrono di un disturbo mentale diagnosticabile al momento della loro morte e circa il 63% presenta dei sintomi almeno un anno prima della morte. Le informazioni raccolte attraverso questo programma hanno contribuito a infrangere il mito che il suicidio è un evento casuale e imprevedibile durante l'adolescenza. Questi dati confermano che c'è tutto il tempo necessario per intervenire sui giovani a rischio, attraverso programmi di prevenzione mirati e grazie alla sinergia tra i servizi di salute mentale, le scuole, le istituzioni, se aiutati tempestivamente e nel modo corretto, questi giovani sceglieranno di vivere.

2. Ruolo dell'educazione per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani a rischio

Silvana Calaprice[1]

L'area del disagio adolescenziale e giovanile oggi è molto ampia in quanto può far riferimento sia a problematiche legate a cause organiche quale può essere un deficit, sia a situazioni psicologiche, relazionali, sociali. Ma può far riferimento anche a disturbi che soltanto negli ultimi anni sono stati individuati nella loro complessità come può essere quello riferito a soggetti con DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento) e che richiedono pertanto una nuova e diversa attenzione. Oggi, di fronte all'emergere di un diffuso e differenziato disagio giovanile e adolescenziale che porta quasi sempre i soggetti a rischio fuori dai circuiti sociali e lavorativi, *la Pedagogia*, in quanto *scienza* da sempre attenta sia alla promozione e allo sviluppo della personalità del singolo, sia alle questioni attinenti il rapporto tra il singolo e sé stesso, tra il singolo e gli altri, il mondo e il suo ambiente e, in quanto scienza che *riflette* sull'educazione e *progetta* l'azione educativa, deve cercare non solo di trovare delle risposte alle situazioni di urgenza ed emergenza, ma evidenziare quelli che possono essere i fattori educativi di prevenzione.

Compito della Pedagogia infatti è quello di promuovere e attuare l'inclusione sociale attraverso processi educativi adeguati, facendo sì che ogni persona, indipendentemente dalla propria condizione personale, abbia le medesime opportunità di sviluppo. Per questo deve porsi tra i suoi obiettivi anche quello di agire nei confronti della famiglia, della scuola, della società e dei territori sollecitando interventi inclusivi, cioè capaci di dare concretezza al diritto di cittadinanza di tutti. Pur comprendendo che vi possono essere diversi modi di intendere il concetto *inclusione sociale* qui si analizza come la situazione in cui tutti i soggetti devono poter attuare il proprio diritto alla vita seguendo i propri valori, le proprie scelte e gli standard essenziali di vita, compreso il lavoro, indipendentemente dalla propria condizione organica, psichica, sociale.

Poiché non è pensabile per nessuno affrontare le problematiche legate all'inclusione dei giovani a rischio in tutti i suoi aspetti, in questo intervento si è deciso di concentrarsi

1. Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Pedagogia Sociale – Università di Bari

su quegli aspetti che stanno alla base dell'insorgenza del maggior numero di situazioni di disagio psichico, cercando di individuare il fattore comune che le contraddistingue, e cioè *la carenza di una cura educativa relazionale* e il ruolo che l'azione educativa deve assumere all'interno delle aree in cui si manifesta il disagio - quali la scuola e la famiglia - se vuole realmente attuare processi di prevenzione primaria.
Processi che richiedono, insieme all'individuazione delle potenzialità del soggetto, anche l'individuazione precoce delle sue vulnerabilità e dei suoi specifici disturbi, per attuare interventi in grado di fronteggiare l'insorgere dell'eventuale fragilità psichica.
Avere una vita mentale sana non vuol dire vivere indenne da sofferenze, bensì comporta l'essere in possesso di quei fattori che consentono al soggetto, qualsiasi sia la sua condizione, di far fronte alle difficoltà e al disagio per ritornare a una situazione di equilibrio.

Vulnerabilità psichica, resilienza e fattori di rischio: conoscere per prevenire

La letteratura scientifica attuale parte dalla condivisione che ogni soggetto mostra, soprattutto in età evolutiva, una particolare "vulnerabilità psichica". Numerosi studi riferiscono che periodicamente il 10-25% dei giovani italiani con meno di 18 anni ha problemi di salute mentale e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) evidenzia come durante questo periodo dell'infanzia un ragazzo su cinque sperimenta un disturbo del comportamento emotivo. Disturbo che in molti casi compromette/minaccia la salute mentale dei bambini e dei giovani. La psicopatologia infantile e adolescenziale per diversi motivi è stata meno studiata di quella degli adulti. Per anni, infatti, è stata spiegata alla luce delle conoscenze che si avevano del disagio e della psicopatologia dell'adulto, disconoscendo o trascurando le caratteristiche evolutive che potevano avere influenza su quella adulta (House, 1999). L'approccio psicopatologico tradizionale, poi, basandosi essenzialmente su un modello medico, per molto tempo ha descritto e rappresentato le linee guida della malattia mentale in base a sindromi determinate alla cui base vi era un substrato anatomo funzionale, e ha trascurato ed emarginato le variabili di natura psicologica e sociale, relegando a esse soltanto una funzione di mantenimento (Cummings, Davies & Campbell 2000). La necessità, pertanto, oggi di individuare precocemente tali situazioni di disagio nasce dalla consapevolezza che conoscere e definire in anticipo le aree di vulnerabilità dei soggetti in crescita permette di evidenziare correlazioni tra eventuali condizioni di rischio ed esiti psicopatologici, e di conseguenza prevedere interventi educativi e giuste competenze per poterli fronteggiare in modo preventivo (Isola & Mancini, 2007).
Una vulnerabilità che può derivare da diversi fattori:

1. *organici* (nella Sindrome di Down è stato ipotizzato un legame fra l'assetto cromosomico e una maggiore rigidità comportamentale e conseguente difficoltà

nella modulazione del pensiero e nell'affettività);
2. *psicologici* (immagine di sé svalutata, vissuto cronico di diversità ed esclusione);
3. *relazionali* (intesi sia come disturbi precoci nella relazione primaria madre-bambino sia come difficoltà successive al momento dell'inserimento nel gruppo dei pari e spesso connesse a problemi di comunicazione);
4. *sociali* (trovare un proprio ruolo-posto nel gruppo di riferimento; essere portatore di un valore condivisibile).

Fino a non molto tempo fa, i sistemi di classificazione (es. DSM IV) trascuravano l'analisi delle variabili contestuali ed ambientali (Weiner, 1999). Oggi, fortunatamente, l'approccio della psicopatologia dello sviluppo considera il *disagio psichico* da una prospettiva longitudinale, sia intendendolo come un processo che si estende nel tempo (Cicchetti, 1989), sia prestando particolare attenzione allo studio contemporaneo dei comportamenti adattivi e disadattavi, elementi questi che permettono di indicare eventuali sviluppi di condizioni psicopatologiche o sane (Rutter, 1987). Grazie a tali contributi ci si è resi conto che, anche nei casi in cui vi sono condizioni psicopatologiche compreso quelle organiche (Cummings, 2000), è possibile modificare il percorso evolutivo dei soggetti intervenendo su quelle variabili interconnesse in modo specifico all'ambiente in cui vive, esercitando un'azione di tutela degli equilibri psicologici e comportamentali in situazioni di stress. Di qui il ruolo sempre più decisivo della famiglia e della scuola.
Pertanto, oggi, se vogliamo aiutare i soggetti ad evitare l'insorgenza del disagio psichico, così come dimostrano gli studi della psicologia accademica, elementi importanti da conoscere come precondizione dell'azione educativa sono anche l'individualità e le esperienze precoci di adattamento o disadattamento fatte dai soggetti (Cicchetti, 1989). In questa prospettiva, particolare importanza assume la conoscenza della relazione tra l'individuo e le principali figure di attaccamento. A tal proposito diversi studi sull'infanzia (Sameroff & Emde, 1991; Trevarthen, 1993) hanno disegnato un modello evolutivo che considera il bambino fin dalla nascita come un essere altamente organizzato, dotato di capacità che possono essere oggetto di osservazione ed implementazione. Gli studi di Sameroff e Emde (1991) hanno indagato successivamente sul modo in cui il bambino organizza, interpreta e crea l'esperienza e sul modo in cui struttura nuove relazioni a partire dalle precedenti, sottolineando come i modelli di autoregolazione, che progressivamente emergono, sono strettamente correlati ai successivi modelli di adattamento sociale. Gli autori presentano un modello secondo cui lo sviluppo di ogni persona è il frutto di un sistema regolato su due versanti principali, uno interno e uno esterno, uno di natura biologica e un altro di natura sociale. Il ruolo del sistema sociale è significativo tanto quanto quello biologico. Infatti interagisce con la stessa intensità sia nelle fasi di crescita che nel corso della vita di un individuo e, venendo appreso attraverso le manifestazioni delle figure genitoriali e della società, diviene parte fondamentale del processo di formazione di modelli adattivi e di funzionamento.

Alla luce di tali considerazioni lo sviluppo umano oggi deve essere considerato come un percorso continuo e costante ma non per questo prevedibile né tantomeno lineare. Un percorso che, durante il suo processo, presenta eventi o situazioni che, se non adeguatamente fronteggiati possono far incorrere in gravi disagi e forti malesseri.
Anthony (1987) divide la vulnerabilità in due grandi gruppi (Tabella 1).

Tabella 1 - **Tipologia di vulnerabilità**

VULNERABILITÀ PRIMARIE	VULNERABILITÀ SECONDARIE
• Deficit sensomotori • Deformazioni fisiche • Difficoltà di integrazione • Difficoltà adattive • Disturbi comportamentali • Passività • Inibizioni • Difficoltà a controllare gli impulsi • Mancanza di controllo • Incapacità a rispondere alle richieste genitoriali	Fattori o condizioni acquisite nel periodo dello sviluppo che predispongono il bambino ad una grande angoscia riguardo il funzionamento del corpo, il mantenimento delle relazioni, la gestione dell'ambivalenza e la tolleranza alla frustrazione.

Fonte: Anthony, 1987

La ricerca sui percorsi di sviluppo compiuti su bambini che, pur vivendo in ambienti familiari o sociali fortemente a rischio riescono a raggiungere uno sviluppo normale, bambini per questo denominati resilienti, ha permesso di individuare alcune variabili (anche dette resilienti o resistenti allo stress) capaci di sviluppare nel soggetto un'ottima capacità di adattarsi positivamente all'ambiente (Masten, Best, Germezy, 1990; Masten & Coatsworth, 1995).
Dagli studi condotti su tali bambini è stato possibile individuare sia i meccanismi ed i processi attraverso i quali essi riescono a resistere a certe situazioni, sia i fattori di natura biologica (recupero di energie e ripristino di equilibri ormonali), psicologica (equilibrio, buona gestione del dolore e dell'ansia, ricerca attiva di calore e affetto, aspettative positive) e preventiva che essi utilizzano per affrontare minacce e tensioni in modo precoce.
La ricerca durante il suo percorso, poi, cosi come ha individuato i fattori resilienti, ha anche individuato i fattori di rischio e i fattori protettivi. I fattori di rischio sono quelli condizionati da variabili che, se presenti in particolari circostanze, favoriscono l'insorgere di una patologia (Cummings et alii, 2000). Coie e colleghi (1993) li hanno classi-

ficati in gruppi senza individuare priorità particolari. La suddivisione può rivelarsi utile nell'insorgere di più disturbi, poiché i fattori interagiscono in combinazioni diverse (Tabella 2).

Tabella 2 - **Fattori di rischio**

Difficoltà emozionali	Esperienza di abuso all'infanzia; eventi di vita stressanti; bassa autostima; scarso controllo emozionale
Problemi interpersonali	Rifiuto dei pari, chiusura rigida ed eccessiva
Circostanze familiari	Bassa classe sociale; conflitti familiari; scarso legame coi genitori; famiglia disorganizzata; disturbi nella comunicazione
Handicap costituzionali	Complicazioni prima della nascita; handicap sensoriali e organici
Contesto ecologico	Disorganizzazione del quartiere; disoccupazione; gravi condizioni di povertà
Problemi scolastici	Demotivazione e scoraggiamento; insuccessi scolastici
Ritardi nello sviluppo	Intelligenza sotto la norma; disabilità nella lettura; deficit nell'attenzione; incompetenza sociale

Fonte : Coie et alii (1993)

I suddetti fattori, combinandosi con gli eventi normali nel corso della vita e le condizioni personali di vulnerabilità (genetica, psicologica, etc.), possono contribuire in maniera significativa alla nascita di un disagio che generi e si cronicizzi diventando disturbo. I fattori di protezione sono quelli che permettono al soggetto di cambiare in modo favorevole la direzione di un processo evolutivo a rischio, incrementando le capacità di resilienza (Cummings et alii, 2000).
Tali fattori sembrano svolgere una funzione di mediazione tra i fattori di rischio e il comportamento in situazioni di stress (Tabella 3).

Tabella 3 - **Principali fattori di protezione correlati alla salute mentale in età evolutiva**

Fattori protettivi di natura individuale	• Primogenitura • Buon temperamento • Disposizione affettuosa • Sensibilità interpersonale • Autonomia • Competenza sociale comunicativa • Abilità nel focalizzare l'attenzione e l'autocontrollo • Locus of control interno • Presenza di interessi e hobby
Fattori protettivi di natura familiare e ambientale	• Meno di quattro figli a distanza di almeno due anni l'uno dall'altro • Elevata attenzione riservata al bambino nel primo anno di vita • Relazioni positive tra i genitori • Sostegno alla madre nell'accudimento del piccolo • Madre con un lavoro fisso fuori casa • Disponibilità di supporto da parte di parenti o vicini di casa • Coerenza di regole familiari • Integrazione nel gruppo dei pari

Fonte: Werner e Smith (1999)

Avere una vita mentale sana non vuol dire vivere indenne da sofferenze, bensì comporta l'essere in possesso di quei fattori che consentono all'individuo di far fronte alle difficoltà e al disagio per ritornare ad una situazione di equilibrio, una responsabilità notevole in tal senso riguarda in particolar modo la famiglia e la scuola.

La famiglia e la scuola

Rilevare l'importanza che le influenze contestuali e ambientali possono avere sullo sviluppo psichico mentale del soggetto porta a dover necessariamente mettere a fuoco quelli che sono oggi gli atteggiamenti della famiglia e della scuola che possono determinare esclusione.

La famiglia sappiamo che ormai è riconosciuta da tutti come la prima agenzia di socializzazione, il luogo dove vengono soddisfatti i bisogni fondamentali per la crescita fisica e psichica della persona, dove vengono interiorizzate le norme sociali, dove ogni individuo dovrebbe trovare affetto e protezione per superare le difficoltà della vita, dove ogni soggetto dovrebbe diventare protagonista della propria storia. Ma essa oggi ormai rappresenta ed emerge come causa di tensioni endogene ed esogene, come il contesto che sviluppa conflittualità interna, per cui gli stessi componenti si vedono "costretti" a mettere in atto alcuni meccanismi di difesa per adattarsi e continuare a vivere, in altre parole per adeguarsi a ciò che il sistema familiare richiede. Così che oggi gli atteggiamenti educativi rico-

nosciuti come quelli che creano maggiori problematicità sullo sviluppo mentale del soggetto in età evolutiva sono:

- *l'atteggiamento iperprotettivo*: tale atteggiamento determina il più delle volte una carenza di impegno nell'affrontare le nuove situazioni e le difficoltà quotidiane, nonché le regole del vivere insieme;
- *l'atteggiamento autoritario*: il dispotismo dei genitori impone frequenti frustrazioni al bambino alle quali può reagire con chiusura o rinuncia, oppure tendenza all'opposizione, all'aggressività;
- *l'atteggiamento permissivo*: il cedere ad ogni capriccio del bambino (per vivere in pace, o per principio, per ispirargli affetto o per debolezza di ruolo) può essere vissuto dal bambino come manifestazione di non interesse profondo. Inoltre la mancanza di frustrazioni che un eccesso di liberalismo comporta non permette lo sviluppo delle capacità di tollerare la frustrazione, che, inevitabilmente, i rapporti interpersonali e le situazioni extra-familiari provocano;
- *la svalutazione del bambino*: l'atteggiamento che genera un senso d'inferiorità generalizzato e un senso di impotenza di fronte alle situazioni da affrontare, nonché difficoltà nei rapporti, coi compagni, poiché il bambino svalutato risponderà il più delle volte con aggressività, altre volte assumendo un ruolo di sudditanza;
- *l'incoerenza negli atteggiamenti*: sia che dipenda da più persone, sia che si manifesti alternativamente da parte di una sola persona non consapevole della propria incoerenza. La mancanza di unità e continuità nel modo di comportarsi degli adulti verso il bambino si ripercuote sull'affettività di questo aumentandone le difficoltà di adattamento;
- *le carenze del contesto relazionale*: povertà di relazioni offerte, bassa qualità nel realizzare il ruolo genitoriale di mediatore tra il bambino ed il mondo esterno, con le sue seduzioni e le sue complessità. La separazione oggi causa gravi problemi in tal senso.

Per quanto riguarda invece le cause di disagio mentale attribuito alla scuola il fenomeno della dispersione scolastica offre una serie di riflessioni significative[3].

Alcuni dati interessanti sono emersi dal progetto di ricerca dal titolo "Sulle tracce di pollicino" realizzato nel 2007 nella Città di Bari e nella sua Provincia dalla società Leader e dalla Cooperativa CREA, insieme ad un gruppo di ricercatori della facoltà Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Bari e con il coordinamento scientifico e sotto la guida della sottoscritta. Tale ricerca, che si è inserita in un quadro di sviluppo delle conoscenze in materia di interventi e contrasto al suddetto fenomeno con l'obiet-

3. L'Italia presenta, oggi, rispetto al problema della dispersione scolastica, dimensioni più rilevanti rispetto agli altri Paesi europei e vede picchi preoccupanti soprattutto nelle regioni meridionali. Gli ultimi dati Istat attestano che il 18,8 per cento dei giovani 18-24enni (*early school leavers*) abbandona gli studi senza conseguire un titolo di scuola media superiore o una qualifica professionale (la media europea è pari al 14,1 per cento). Il che fa sì che la distanza dell'Italia dagli obiettivi di Europa 2020 si presenti molto più elevata rispetto agli altri Paesi.

tivo di ricercare le cause e strumenti innovativi per le programmazioni di prevenzione ed intervento sia a livello scolastico (P.O.F, programmazione e progettazione scolastica), sia sociale ed educativo (Piano Regionale Politiche Sociali, Piano di Zona, sussidiarietà verticale ed orizzontale), ha offerto una serie di risultati che hanno evidenziato quanto la scuola non attivi una adeguata cura educativa.

Il primo dato emerso è che la dispersione è un fenomeno che va studiato nelle sue varie forme e cioè evasione, ritardi, ripetenze, bocciature, frequenze irregolari. Questo perché essa è frutto di diverse motivazioni che determinano l'abbandono, motivazioni che portano a definire i soggetti coinvolti:

- *Disaffiliated*, ossia i "non affiliati", gli studenti che non trovano più attaccamento;
- *Pushout*, letteralmente i "cacciati", gli allievi indesiderati che la scuola tende ad allontanare;
- *Educational mortalities*, gli allievi che non possiedono gli strumenti per completare il programma di studio;
- *Capable drop-out*, gli allievi capaci ma non socializzati alle richieste della scuola;
- *Stop-out*- studenti che interrompono temporaneamente il percorso di studi.

Accanto a tali tipologie di drop-out, poi in letteratura sono state rilevate anche altre forme implicite di abbandono che non possono non essere in ogni ricerca considerate:

- *Tuned-out*: studenti che continuano a frequentare la scuola, che sono cioè ancora inseriti nel circuito formativo formale ma senza trarre beneficio alcuno;
- In *school drop*: studenti che rimangono fisicamente a scuola ma disimpegnati rispetto ai titoli scolastici;
- *Underachievement*: soggetti che rendono al di sotto delle loro potenzialità.

Definizioni che evidenziano come le cause dell'abbandono scolastico presentano qualcosa di più grave della semplice insoddisfazione scolastica, in quanto evidenziano un'incapacità o una rinuncia dei soggetti a definire il proprio stesso desiderio. Ed è questo il vero dramma, un sottodimensionamento della propria stessa esistenza, dove il quotidiano basta a se stesso e anche il pensare al futuro è ritenuto un puro e spesse volte inutile esercizio di fantasia. Un sottodimensionato dettato da una serie di fattori negativi che la scuola mette in atto, quali:

Tempi "concentrati" o poco "distesi"

- scarsa utilizzazione delle risorse culturali del territorio; rapporti non collaborativi con la famiglia;
- formazione degli insegnanti non idonea a prevenire le difficoltà.

Metodologie inadeguate

- stile d'insegnamento di tipo trasmissivo - nozionistico; stile educativo autoritario, antidemocratico;
- offerte di apprendimento poco motivanti;

- programmazione per contenuti senza attenzione alla significatività di ciò che si propone;
- scarso utilizzo dell'interazione sociale (lezione dialogata, discussione tra pari, attività di gruppo...);
- valutazione di tipo accertativo - selettiva;
- scarsa competenza relazionale dell'insegnante con se stesso, con i bambini, con i colleghi.

Relazioni negative

- induzione di atteggiamenti di sudditanza dell'alunno nei confronti dell'insegnante;
- scarso rispetto del bambino;
- mancanza di collegialità tra i docenti;
- inadeguate conoscenze rispetto alle strategie di conduzione della classe;
- frattura comunicativa con la famiglia.

È una scuola-istituzione, quella che emerge, che non conosce il singolo ragazzo. È una scuola in cui i ragazzi sono e si sentono soli al cospetto di un'istituzione-matrigna e che stanno bene solo con i propri pari. È una scuola che parla ad un ragazzo che non c'è, per cui non sa dare le "buone emozioni", quelle che provengono dall'incontro con la realtà storica e presente del mondo. Il sapere viene veicolato a coriandolo, spezzettato, liofilizzato, inodore, incolore, insapore, non attira e non incontra il naturale desiderio di conoscere. Allontana dalla realtà, è un fantasma che genera anaffettività intellettuale. E forse l'evasione nelle emozioni deboli è anche dovuta all'incapacità di produrre le emozioni forti che solo l'incontro con la realtà/verità può fornire.

La prevenzione del disagio attraverso la cura educativa

Esperienze e ricerche sul campo oggi portano ad affermare che in un soggetto, insieme al pensiero critico e creativo assume una grande valenza il *pensiero affettivo (caring)* inteso come quello che consente di aprirsi all'esterno, alla dimensione esperienziale e intersoggettiva con *responsabilità e senso del valore delle cose e delle persone* (Calaprice, Muschitiello, 2000). Pertanto, quando durante il processo educativo la cura viene disattesa, si determina un corto circuito mentale.

Anche le nuove tendenze della ricerca psicologica mirano fortemente a rivalutare la radice emotiva dei comportamenti umani e della identità dei soggetti, evidenziando come "alle origini dell'uomo stanno le emozioni (ira, dolore, gioia, affetto) che sono reazioni organiche biologicamente determinate e che attraverso la cultura, si trascrivono in passioni, sentimenti, affetti" (Laneve, 2001 pag. 59), in "*Aver cura dell'altro*". La *cura* rappresenta oggi la componente portante dell'azione *educativa ed essendo iscritta nella* connotazione semantica del concetto di cultura, necessita di essere ripristinata. Infatti, ripartendo dalla sua derivazione di *colere* e dal suo significato etimo-

logico, se il termine cultura significa *curare, onorare, esercitare* e quindi coltivazione dell'umano ad opera del gruppo sociale, essa significa *in primis* anche *aver cura*, *aver a cuore,* che è quel sentimento di amore che, congiuntamente alla conoscenza, definisce meglio il suo senso e il suo compito. A differenza della *coltivazione* che indica un atteggiamento professionale formativo di semplice trasmissione di sapere emotivamente indifferente, il secondo significa *avere a cuore il destino di una persona* e richiede una formazione che deve avere cura dell'altro nel senso che deve esprimere amore attraverso il rispetto per l'umanità che è in ognuno. Una cura non solo per il soccorso, il rimedio, il contenimento del danno, ma *una cura del sé,* che nel senso più profondo ed inesplorato, significa ripensamento pratico dell'alterità come coappartenenza con lo specchiarsi nell'altro (Calaprice, 2004).

La cultura, così come afferma anche Gadamer (2001), non può essere voluta per se stessa, ma deve esprimersi nella tematica riflessa dell'educatore in quanto è l'educatore che deve sapere perché si educa e perché è fondamentale diventare colti. Pertanto, l'adulto che si connota come educatore deve presentarsi come colui che si *prende cura dell'altro*:

- considerando ogni soggetto come persona in relazione;
- conoscendo i bisogni educativi specifici (BES) dei soggetti in età evolutiva;
- impossessandosi (in positivo) di una chiave di lettura della realtà;
- scoprendo il senso del proprio essere e del proprio operare;
- aprendosi a rapporti di confronto e solidarietà.

Ma soprattutto deve dimostrarsi in grado di *saper ascoltare* e *saper coinvolgere* i giovani nel processo educativo. Infatti, soltanto attraverso un reale coinvolgimento, questi potranno acquisire quello che gli adulti pretendono: le competenze per imparare a riconoscere e rispettare, oltre che i loro diritti, anche i propri e gli altrui doveri, per potersi riconoscere come identità personali e affermarsi come identità sociale.

La cura è dunque un *modus* dell'azione educativa perché è un tratto, anzi un insieme plurale di tratti intenzionali e rende piena ragione della matrice relazionale di ogni essere umano. Se *«l'essere-nel-mondo è un con-essere- con-gli-altri»* (Mortari, 2006, p. 95), l'inclusione è sostenuta dal diffondersi della cura come paradigma educativo e formativo, ma anche *«azione [insieme di azioni] irrinunciabile per fare della vita un tempo pienamente umano»* (ivi, p. 100). Non significa avere genericamente interesse per l'altro, come nemmeno sentirsi in dovere di concedere un aiuto come risposta allo stato di bisogno e di necessità che provengano dall'altro, piuttosto *«si configura nella forma di una ricerca della necessità da parte dell'altro di essere sostenuto nel suo divenire. Sentire la necessità della cura dell'altro come una chiamata ineludibile, e a questa con sollecitudine dare risposta»* (ivi, p. 101). Non si tratta di assecondare una logica del dovere, ma di sovvertire i termini per i quali dirigiamo le azioni e i pensieri. La cura e le molteplici cure che l'esperienza umana

può agire rappresentano l'orientamento di senso di ogni pratica educativa e formativa, pertanto per sua natura la cura educativa e formativa è atto relazionale, empatico e mentalizzante e, in quanto tale, compito educativo.
La cura deve essere recuperata dunque come dimensione pedagogica della relazione e dell'azione educativa, della comunicazione e della formazione del sé *attraverso, con, mediante* l'esperienza dell'altro, il coinvolgimento dell'altro indipendentemente da quella che è la sua situazione organica, psichica, sociale, etnica.
Le buone pratiche della cura richiedono agli educatori, genitori ed insegnanti in primis, disposizioni educative mentali attente e consapevoli insieme ad azioni che devono essere condotte in modo relazionalmente corrette.
Tronto (2006, p. 146) ha individuato quattro elementi da cui è possibile partire per descrivere i componenti di una giusta cura: «l'"interessarsi a", il notare in primo luogo il bisogno di cura; il "prendersi cura di", l'assumersi la responsabilità della cura; il "prestare cura", l'effettivo lavoro di cura che deve essere svolto; il "ricevere cura", la risposta della cura da parte del suo destinatario». Da questi quattro assunti discendono altrettanti elementi caratterizzanti una buona azione di cura: l'attenzione, la responsabilità, la competenza e la reattività.
L'attenzione è il primo passo per interessarsi agli altri, a se stessi e al mondo. L'attenzione è un a-tendere che rovescia, ancora una volta, i termini di un discorso educativo dove è il soggetto che richiede attenzione anziché concederla. Implica sempre un movimento da colui che dà cura a colui che la riceve. In tal caso, la relazione si declina verso il destinatario. L'attenzione è il primo passo, anche, dell'atteggiamento empatico, senza il quale non è possibile costruire la disposizione mentale alla cura. A-tendere all'altro vuol dire sospendere il pensiero, il giudizio, rendersi disponibili a fare posto alle manifestazioni dell'altro. Significa agire senza contraddizione, con una passività reattiva nei confronti del guardare, dell'ascoltare, dell'osservare. È attraverso l'attenzione che è possibile ricostruire le pratiche di un ascolto profondo, di uno sguardo proteso al raccoglimento delle emozioni altrui attraverso i tratti fisici del corpo. Per questo essa implica e richiede un'educazione all'attenzione che si dispiega in una pratica all'altro. La passività attentiva è una forma di concentrazione esterna sui gesti, i segni, le parole più banali che dall'altro giungono come segnali di un essere che ha necessità del riconoscimento. Si tratta di far posto, di lasciare spazio all'altro, ma anche di corrispondere, di andare verso l'altro. I due movimenti non sono in contraddizione, sono dicotomicamente connessi e il loro esercizio richiede una riflessività educativa che inizia nelle relazioni familiari primarie, ma che prosegue poi nelle dimensioni apprenditive della scuola. La pedagogia dell'attenzione è il punto di partenza da cui hanno preso le mosse Edith Stein e Simon Weil (1985), le più interessanti teorie dell'attenzione che il Novecento abbia espresso, per costruire la loro riflessione sulla *"persona umana"*. Senza l'attenzione non è nemmeno possibile pensare l'educazione e alcuna forma eticamente corretta di essere – con - l'altro, perché senza l'attenzione non ci può essere disposizione all'intersoggettività.

La responsabilità, il secondo tratto etico della cura, è il modo per cui è necessario occuparci dell'altro (Calaprice, 2004). Essere responsabili significa essere capaci di accogliere l'altro, essere in grado di far posto all'altro, ai suoi pensieri, alle sue emozioni, ai suoi sentimenti. È la risposta al bisogno espresso o inespresso di un altro essere umano qualsiasi sia la sua condizione socio – psico - relazionale (Calaprice, 2005, p. 82-83). Dentro la responsabilità si situano alcune pratiche come la ricettività, la responsività e la disponibilità che attivano il processo di cura. Noddings (1984) chiama la disposizione di recettività *engrossment*, che traduce il senso del ricevere l'esperienza dell'altro, che si concretizza nella capacità di saperla vedere, sentire, e assumerla fino a farla divenire parte dell'esperienza di colui che porta la cura a chi ne necessita. La relazione "*curata*", ovvero condotta attraverso la cura, e con cura è una relazione responsiva. Se la relazione materna sicura è un emblematico esempio di responsività, di amorevole sollecitudine, la cura educativa estende a ogni dimensione del vivere umano la pratica della responsività. Ricettività, responsività e disponibilità cognitiva/emotiva rendono responsabile colui che ha cura e porta cura, e proprio questa responsabilità permette che l'altro si senta accettato, accolto e sentito.

La competenza, terzo tratto etico della cura, è il modo con cui si attua l'intenzione della cura. Senza competenza non c'è cura. Ogni pratica di cura per essere tale ha bisogno di essere vissuta dispiegando tutte le risorse di una capacità alla cura. Se un insegnante enunciasse solamente e non praticasse la propria disponibilità all'ascolto, al dialogo, al sentire emotivo e cognitivo dei propri allievi, nell'atto del trasferimento dei saperi e nell'azione didattica più efficace, non avrebbe alcun diritto ad affermare che sta professionalmente svolgendo il proprio lavoro. Dentro gli atti competenti agisce il sapere riflessivo e il pensare riflessivo (Muschitiello, 2004). Si trova qui la capacità autovalutativa di ben considerare la propria azione professionale. Qui è il rispetto dell'altro, che gioca un ruolo importante per l'esercizio della professione. E il rispetto si attiva con la piena autenticità a stare nella condivisione, nella reciprocità, nella responsività. Il rispetto dell'altro è anche rispetto per se stessi.

In ultima analisi, però, la cura dell'altro non può svilupparsi senza una adeguata *cura sui* e cioè una giusta *reattività*. Proprio questa modalità di vita, pratica filosofica che è esercizio del pensiero, ma anche comprensione dei sentimenti e sentire delle emozioni, permette di riassumere il senso delle radici del sé nella intersoggettività relazionale con l'altro. La *cura sui* è appunto un esercizio a divenire persona umana attraverso l'essere – con - l'altro. Imparando a pensare ciò che l'altro pensa, vigilando le necessità altrui, attendendo alle pieghe oscure delle emozioni che l'altro manifesta, si apprende a conoscere il proprio sé.

Solo un processo educativo e formativo così strutturato può far riconoscere soprattutto in età evolutiva situazioni a rischio di esclusione, bisogni educativi specifici (BES) e dunque può permettere la realizzazione di interventi educativi preventivi.

La logica dell'*empowerment* e della prevenzione

Oggi, per prevenire situazioni a rischio, l'educazione deve:

- *leggere lo scenario socio esistenziale* nel modo più ampio possibile;
- *rilevare ed interpretare* tra cause ed effetti delle problematiche giovanili;
- *ipotizzare e progettare* percorsi formativi in grado *di andare* oltre l'esistente e di *innescare* dinamiche esistenziali migliorative attraverso l'elaborazione interpretativa della vita personale e sociale dei soggetti, quindi dei suoi significati, dei suoi limiti, delle sue possibilità;
- *aiutare i soggetti o i gruppi a diventare protagonisti* del proprio processo di crescita e quindi anche di quello trasformativo della propria realtà, facendo leva sui diritti e i doveri che spettano ad ognuno;
- *aiutare i soggetti o i gruppi a non perdere mai la fiducia in sé e negli altri*;

deve essere la strada che l'educazione deve percorrere se vuole prevenire situazioni a rischio.

Questo percorso deve portarla a svolgere il ruolo fondamentale che oggi le compete e cioè dirigere il suo intervento educativo verso la realizzazione di quell'intreccio relazionale tra le dimensioni che ne caratterizzano l'evento e cioè:

- il contesto etico, socio-culturale, politico;
- l'educando (singolo o gruppo che sia);
- i contenuti di una trasmissione culturale che si sono realmente intesi trasmettere con maggiore o minore rigidità;
- gli strumenti che hanno condizionato o favorito tale trasmissione;
- la società (genitori, insegnanti, educatori etc);
- i veri protagonisti, e cioè le persone presenti nell'intervento, facendo leva sul potenziale umano che ognuno di loro custodisce e quindi sull'identità, sull'insieme delle risorse che ciascuno possiede.

Un ruolo che trova le ragioni della propria azione nella complessità dello scenario socio-esistenziale e che, senza farsi intimorire dall'irruenza delle situazioni disturbanti, mira a far leva sui soggetti perché imparino a superarle e a gestirle. Un ruolo che vede l'educazione impegnarsi a *educare curando*. Una educazione però sempre aperta e problematica, disponibile a continue integrazioni e revisioni.

Anche se esiste una vasta letteratura scientifica che evidenzia le fenomenologie, i bisogni e i fattori causali alla base delle crescenti forme di disagio mentale dei giovani, e anche se molti documenti istituzionali nazionali e regionali, nella fase di programmazione e progettazione (L.328/00; leggi regionali di riforma del welfare, Piani di Zona, Piani Sanitari, l'integrazione sociosanitaria, PON, POR...) richiamano l'esigenza di investire con rinnovato impegno e qualità su tali emergenti forme di vulnerabilità, il rischio resta sempre quello di orientare gli interventi su un livello emergenziale, poco riflessivo e preventivo, e quindi sbilanciato nell'interventismo e nel "proiettificio" sociale.

Infatti, dalla diretta esperienza professionale ho rilevato come:

- la forte sanitarizzazione del sistema porta a dare delle risposte che troppo spesso sedano il problema attraverso un uso eccessivo di psicofarmaci. Cosa questa che non porta a lavorare sui fattori causali che generano il problema;
- non si tende alla realizzazione di una diagnosi precoce del fenomeno per evitare la patologia;
- vi è una carenza dei servizi e di strutture nella presa in carico di casi con diagnosi, in particolare per tutta la fascia degli adolescenti e giovani che hanno difficoltà ad essere sostenuti dalla famiglia e accolti dai servizi specialistici;
- emerge una sostanziale inadeguatezza del sistema scolastico nell'affrontare in maniera qualificata i singoli casi, anche attraverso la formazione del personale e la progettazione di percorsi didattici adeguati;
- appare una diffusa carenza di competenze nelle famiglie, la cui consapevolezza troppo spesso non va oltre la generica richiesta di servizi di sollievo;
- manca una reale infrastruttura sociale del territorio, capace di mettere in rete tutti gli attori (scuola, famiglia, associazionismo, servizi sociali e sanitari) coinvolgendoli secondo approcci multidisciplinari, orientati al *case management*.

Si tratta di impostare sia nuove forme di intervento, sia di cambiare l'approccio educativo per comprendere la situazione a monte ed evitare o limitare l'insorgenza di tali problemi. Genitori, insegnanti ed educatori in genere devono cambiare mentalità così che il momento educativo - formativo possa divenire la prima forma di approccio preventivo nei confronti del disagio giovanile, ormai considerato elemento che nessuna istituzione educativa può ignorare.

È la logica dell'*empowerment* quella che si deve seguire contro quella della staticità, la logica della prevenzione, prima di quella del recupero.

Comprendere allora quelle che sono le problematiche legate al disagio significa:

- cambiare le regole del gioco educativo in cui ogni componente deve abbracciare la singolarità dell'altro in un atto di accettazione e in uno sforzo di fusione, in cui la cura della sua duplice finalizzazione al sé e all'altro deve rendere praticamente possibile la coappartenenza e l'inclusione implicita;
- avere la capacità di porsi dal punto di vista dell'altro, di cogliere le contraddizioni tra i dati sicuri e l'esperienza del suo processo. Comprendere richiede rispetto, attenzione e dialogo.

3. Prevenire l'esclusione socio-lavorativa dei giovani con disagio psichico attraverso la rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali

Daniela Pavoncello[I], Barbara Lorusso[II]

Nelle classificazioni internazionali dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) le condizioni patologiche (disturbi, malattie, lesioni) vengono classificate principalmente attraverso l'ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 2000), il quale fornisce un modello eziologico di riferimento che risulta complementare alle informazioni che l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) offre sul funzionamento. L'ICF fornisce, viceversa, un'ampia analisi dello stato di salute degli individui ponendo la correlazione fra salute e ambiente, arrivando alla definizione di disabilità intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. L'ICF ha permesso di abbandonare il termine handicap, insieme a tutte le connotazioni negative che ne derivavano e, più in generale, l'utilizzo di una terminologia focalizzata sulla patologia o sulla disabilità, promuovendo il "non-etichettamento" della persona ma l'attenzione sulle risorse e sulla diversità come elemento di unicità di ogni soggetto. In ambito educativo, l'ICF, di concerto agli altri sistemi di classificazione, contribuisce all'individuazione e pianificazione di interventi personalizzati per i soggetti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Prescindendo da preclusive tipizzazioni e fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i BES che ogni alunno, con continuità o in determinati periodi, può manifestare, per motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici o sociali. Nell'area dei BES sono comprese diverse situazioni di svantaggio, raggruppate in tre categorie: della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici e dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

In Italia, la legge 104/92 (*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*) promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società della persona che definisce handicappata (art. 1, c.1a) in rife-

I. Ricercatrice Isfol
II. Psicologa, Esperta in Criminologia

rimento a «colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione» (art. 3, c.I), i cui accertamenti relativi «sono effettuati dalle unità sanitarie locali mediante commissioni mediche [...] che sono integrate da un operatore sociale e da un esperto nei casi da esaminare, in servizio presso le unità sanitarie locali» (art. 4, c. I).
Appare subito chiaro come differenti problematiche comprese, ad esempio, nei disturbi evolutivi specifici, non possano venire certificate ai sensi della legge 104/92. Il punto di svolta in tal senso si acquisisce con la legge 170/2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*) che, attraverso il riconoscimento dei DSA (*Disturbi specifici dell'apprendimento*) quali dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, si propone di perseguire le seguenti finalità:

a) garantire il diritto all'istruzione;
b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Ognuna di queste differenti problematiche può essere o meno accompagnata da disagio psichico se, in senso lato, con esso indichiamo una sofferenza mentale tale da compromettere il funzionamento globale della persona, comprese le capacità intellettive e di apprendimento, ma anche le capacità relazionali ed emozionali. Che sia o meno conclamata una patologia mentale, che soddisfi i criteri propri di un disturbo diagnosticabile, i segnali di disagio psichico dovrebbero essere individuati preventivamente dalle agenzie di socializzazione primaria, la famiglia *in primis*, l'istituzione scolastica successivamente, in quanto organo deputato alla formazione e allo sviluppo di capacità di individui in fase evolutiva che tendono verso l'integrazione da adulti nella società.
Il MIUR (Ministero della pubblica istruzione, università e ricerca), relativamente ai dati dell'a.s. 2010/2011, individua nella scuola secondaria di II grado un'incidenza dell'1,8% degli alunni con disabilità, su un totale di 2.662.951, pari a 48.649 soggetti, distinguendo la disabilità in: visiva, uditiva, intellettiva, motoria, e altro tipo di disabilità. Nell' a.s. 2011/2012, i dati del Ministero dell'istruzione identificano 215 mila alunni con di-

sabilità nel totale di ordini e gradi scolastici, con un aumento delle certificazioni del 51% rispetto al 2000/2001. Inoltre dall'Ufficio disabilità del Miur risulta che

> «Sono circa 500 mila gli alunni con bisogni speciali che non rientrano né nella legge 104/92, né nella 170/2010: stiamo parlando di ragazzi con disturbi del comportamento o dell'attenzione, con ritardi linguistici o sindrome di Asperger e di tutti i ragazzi con un quoziente intellettivo tra 70 e 85, cioè appena sopra il limite previsto dalla normativa per l'assegnazione del sostegno. La nuova direttiva prevede che a tutti questi siano riconosciute le stesse misure dispensative e compensative e la stessa didattica inclusiva e personalizzata già prevista per gli alunni con disabilità certificata».

Secondo i dati del Progetto PrISMA (Progetto Italiano Salute Mentale Adolescenti), prima ricerca epidemiologica multicentrica italiana che ha indagato la prevalenza dei disturbi psichici tra i preadolescenti di età compresa tra i 10 e i 14 anni che vivono in zone urbane, il 9,1% del campione ha soddisfatto i criteri per un disturbo psichico secondo la classificazione del DSM-IV-TR (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV - Text Revisited*, 2000), ma trattandosi di patologia "minore", non è detto che sia riconosciuta o riconoscibile senza un percorso di valutazione clinica accurato. La popolazione preadolescenziale presa in considerazione soffre maggiormente di disturbo post-traumatico da stress, disturbi d'ansia, disturbo ossessivo-compulsivo, fobie. È chiaro che per identificare un funzionamento problematico, quindi la necessità di usufruire di un BES, è fondamentale cogliere il *cut-off*, la soglia limite tra funzionamento "normale" e funzionamento "problematico". Secondo Ianes e Macchia (2011) per distinguere una sensazione soggettiva di disagio da un funzionamento problematico il più oggettivo possibile, si dovrebbe basare su alcuni criteri utili. Il criterio del *danno*, effettivamente vissuto dal bambino e prodotto su altri, rispetto alla sua integrità attuale fisica, psicologica o relazionale. Ma il danno non sempre è osservabile in maniera chiara, pertanto ci si potrebbe avvalere del criterio dell'*ostacolo*: un funzionamento è realmente problematico per l'alunno se lo ostacola nel suo sviluppo futuro, ovvero lo condizionerà nei futuri apprendimenti cognitivi, sociali, relazionali ed emotivi. Sebbene possa non verificarsi un effettivo attuale danno per sé e/o per gli altri, tale condizione porrebbe l'individuo in situazione di svantaggio per successivi sviluppi (si pensi quindi alla futura inclusione sociale e lavorativa). Gli autori individuano un terzo criterio nello *stigma sociale*, ovvero nella costruzione di un processo di stigmatizzazione sociale attraverso lo scarso funzionamento educativo-apprenditivo, che possa successivamente fungere da ostacolo allo sviluppo e indirizzare il soggetto verso l'esclusione. Risulta chiaro che, in quest'ottica, l'idea di Bisogno Educativo Speciale fondata sul funzionamento globale della persona come definito attraverso l'ICF, porti ad un superamento

delle tradizionali categorie diagnostiche, che non significa rifiutarle o ignorarle, ma considerarle soltanto una parte di una reale situazione di difficoltà. In questa prospettiva, alcuni alunni potrebbero non ricevere una diagnosi specifica, ma necessitare oltremodo di BES preventivamente riconosciuti anche se sfuggono ai sistemi tradizionali di classificazione.

In particolar modo, in un'età della vita quale l'adolescenza, in cui una situazione transitoria di disagio appare fisiologica e addirittura funzionale, diviene una questione complessa saper distinguere i segni di una "semplice" crisi adolescenziale da ciò che può essere un disagio potenzialmente patologico, il quale può estendersi ad ogni spazio di vita e perdere il suo carattere di transitorietà per divenire persistente e configurare una situazione strutturata di disadattamento. In questi casi, una condizione di sofferenza psichica non riconosciuta e non diagnosticata necessita dell'attenzione delle figure educative, le quali hanno la responsabilità di segnalare situazioni di disagio tali da compromettere lo sviluppo e l'apprendimento nel contesto scolastico e il successivo inserimento nel contesto socio-lavorativo.

Secondo alcune ricerche, la percezione delle difficoltà degli alunni da parte degli insegnanti nella quotidianità scolastica si discosta molto da quelli che sono i dati statistici: probabilmente ciò è dovuto alla differente valutazione delle difficoltà. Da una parte si riferisce ad alunni con disabilità certificata, come previsto dalla nostra normativa; dall'altra, gli insegnanti individuano alunni con difficoltà di vario genere, sebbene non accertate ai sensi delle leggi vigenti in materia. Nel nostro Paese la certificazione è fondamentale ai fini del godimento dei diritti delle leggi che regolano l'integrazione scolastica. Senza di essa, le risposte ad una situazione di difficoltà non "legalmente" riconosciuta sono affidate alla sensibilità e all'impegno delle figure educative.

Nell'età di passaggio dal mondo infantile al mondo adulto, quindi anche dall'essere discente che apprende al divenire autonomo attraverso l'inserimento nella società e nel mondo del lavoro, l'attenzione da rivolgere agli individui con una qualsiasi forma di disagio psichico che ne possa compromettere l'inclusione e l'integrazione, dapprima scolastica, è necessaria da parte di ogni figura che si confronta con tali soggetti, ricoprendo un ruolo formativo ed educativo. Riconoscere preventivamente un disagio può permettere di agire al fine di migliorare la salute, che è quel concetto multidimensionale e globale che non significa solo, e primariamente, assenza di malattia, ma piena realizzazione del proprio potenziale, di qualunque entità esso sia.

4. Disagio mentale e periferie

Cesare Moreno[I], Ilaria Iorio[II], Annalucia Giustiniani[III]

«Il cuore ha ragioni che la ragione non conosce (Blaise Pascal Penseès)
La scuola non riesce a creare una "versione del mondo" in cui i nostri adolescenti possano immaginare "un posto per sé"». (Jerome Bruner)
«Alla periferia della mente c'è il sogno che confonde i contorni, i colori, i significati e fa balzare alla coscienza ciò che essa stessa voleva tenere nascosto; alla stessa maniera l'unico modo di scoprire le periferie è confondersi in esse per ritrovare l'umano che la città nasconde a se stessa. Come un segugio - stalker - segue le tracce dell'animale braccato in mezzo ai mille odori della foresta, così l'educatore, segue le tracce dell'umano che, nella desolazione delle periferie, tuttavia vive un'esistenza autentica». (Cesare Moreno)

In questo capitolo si esamina come la vita nelle periferie urbane, in assenza di attente politiche di integrazione, va separandosi da quella del corpo della città, configurandosi come un ghetto. E come i figli del ghetto, non riuscendo a sperare in un futuro diverso, diventano oppositori attivi del cambiamento. Per operare in siffatte condizioni, gli educatori devono sviluppare capacità di pensiero tali da poter pensare e contenere la singolare caoticità delle periferie, pena diventare essi stessi vittime di processi di emarginazione.

«Quando leggete o ascoltate i nomi di Barra, San Giovanni e Ponticelli, per prima cosa sostituite questi nomi con quelli di Bronx 2001, Bronx 2002, case gialle, Lotto 0 (da leggere "zero", come hanno fatto i suoi abitanti dall'inizio), e così via. Sono le enclaves dalle quali proviene la quasi totalità dei nostri alunni, fuggitivi dalla scuola; nei colloqui di selezione spesso registriamo che la storia di queste famiglie - definite nel triste linguaggio dei servizi sociali "multiproblematiche" - inizia con un trauma da trasferimento. Perché il trasferimento ha avuto i connotati della deportazione: approfittando del terremoto, migliaia di famiglie sono state sradicate dai loro quartieri, scaricate alla rinfusa e là dimenticate, come le ecoballe. [...] subito dopo il trasferimento ci sono stati anni da far west: una sequela ininterrotta di risse e conflitti, prima di arrivare a una qualche forma di equilibrio. Così una popolazione ferita e abbandonata a se stessa elaborava il lutto della separazione dalla propria

I. Presidente Associazione Maestri di Strada
II. Gruppo studi e ricerche dell'Associazione Maestri di Strada
III. Gruppo studi e ricerche dell'Associazione Maestri di Strada

casa, dal proprio tessuto di relazioni sociali. Contemporaneamente costruiva la propria nuova identità con i connotati del ghetto, a cominciare dai nomi con i quali battezzava il proprio spazio di vita collettiva: Lotto Zero, Bronx 2000, Bronx 2002» (Melazzini, 2011, pp. 226-227).

«[...] possiamo definire ghetto uno spazio segregato, in forza di una legge o per ragioni economiche, talvolta circoscritto da confini visibili, più spesso da muri invisibili. È dunque una prigione a cielo aperto, ma i suoi abitanti hanno spesso paura di lasciarla. [...] Un ambiente degradato che degrada chi lo abita. [...] Il ghetto è dunque una parte di città i cui abitanti non sono propriamente cittadini, stranieri o autoctoni che siano. I diritti della gente che vive in zone deprivate sono leggeri e agevolmente derogabili. [...] Non sono solo le risorse materiali a essere meno accessibili per gli abitanti del ghetto, anche il senso di sé viene [...] violato e depresso.

Coloro che sono costretti a vivere in un ghetto e a cui l'esperienza quotidiana ribadisce che nella società non vi è praticamente alcun luogo che tributa loro rispetto o che accorda loro un'ordinaria dignità e cortesia, normalmente usata con tutti gli altri, cominciano - come logica conseguenza - a dubitare del proprio valore. Poiché ogni essere umano per trovare indizi che gli permettano di comprendere come considerarsi e valutarsi dipende dalla somma delle proprie esperienze con gli altri, è ovvio che dei bambini, vedendosi continuamente respinti, comincino a chiedersi se davvero le loro famiglie, il loro gruppo ed essi stessi meritino il disprezzo della società. Questi dubbi sono i germi di un pernicioso odio di sé» (Bartoli, 2012).

Il ghetto è una configurazione del vivere sociale che porta i suoi abitanti ad assumere quella dimensione come naturale ed immutabile e quindi atta a costituire anche nella dimensione dell'interiorità un ghetto, ossia una emarginazione primaria che impedisce il pieno dispiegamento della libertà e delle risorse della persona. Questo impedimento si dispiega innanzi tutto come difficoltà o assenza di qualsiasi pensiero riflessivo, il quale richiede per definizione uno spazio che sia sociale e inclusivo del contesto (Iannaccone, 2012). Un contesto talmente carico di dolori, interdetti e violenza da non poter essere pensato e tanto meno incluso in una dialettica interiore.

Ne viene come conseguenza una prevalenza – nel comportamento di adulti e giovani del ghetto – di agiti, azioni non pensate, mera evacuazione di rabbia e dolore, o di pseudo-pensieri coatti, prigionieri della logica del ghetto.

«Accade così che questi adolescenti, che hanno appreso ad agire i conflitti interni piuttosto che a riconoscerli e gestirli, che hanno costruito un'immagine di sé caratterizzata da profonde insicurezze, arrivino a scuola già segnati

> da un profondo senso di inadeguatezza sociale: temono l'ignoto e così anche l'avventura dell'apprendimento; provano un doloroso senso di vergogna a esporsi agli altri mostrando le loro debolezze, evidentemente non percepite come temporanee e comuni a qualsiasi giovane in cammino»
> (Parrello, Moreno e Centro, 2012, p. 55).

Rabbia e aggressività sono alcuni dei correlati della loro paura e vergogna, quando invece non prevale un senso profondo di apatia o depressione vera e propria. L'insicurezza e l'inconsistenza del mondo esterno si riflettono su quello interno, favorendo da una parte comportamenti devianti e aggressivi, dall'altra facilitando la costruzione di costellazioni sufficientemente stabili di paure. Molte infatti sono le paure dei nostri adolescenti:

> «paura di prendere i mezzi pubblici; di uscire dal proprio rione; di essere colpiti da sguardi svalutanti e malevoli; di non capire chi parla italiano; di sentirsi uno straniero se si parla italiano; di un foglio bianco da riempire; di fare la figura dello scemo con i compagni perché non sai leggere bene; e poi l'angoscia universale legata al non sapere. [...] E soprattutto come si è detto la paura di uscire fuori dai ranghi del proprio destino sociale» (Melazzini, 2011, pp. 151-152).

Di fronte ad un ghetto claustrofobico, la scuola si presenta – o dovrebbe presentarsi – come spazio di pensiero e di libertà in grado di fornire a ciascuno i mezzi primari per uscire fuori dalle cornici esistenti. Ma quasi mai questo avviene perché la scuola può essere assorbita – con le persone che in essa operano – dalla logica del ghetto, diventare un agente inconsapevole della sua riproduzione in quanto, invece di promuovere il cambiamento e distribuire patenti di abilità, distribuisce patenti di fallimento.
Il meccanismo di questa fagocitazione è semplice e banale come ogni male: i docenti e gli operatori dell'educazione, esposti al contagio del dolore inespresso, dei pensieri coatti senza alcuna difesa, sviluppano ben presto strategie difensive per tenere a distanza proprio la realtà che dovrebbero elaborare.

> «In questo incontro ho scoperto un mondo di dolore, di esperienze dure; ora che so non posso insegnare come prima e non so cosa fare; e ho scoperto anche comportamenti, codici ed appartenenze che mi fanno temere per la mia incolumità»;
> «Andando avanti nella conoscenza dei miei nuovi allievi ho visto materializzarsi davanti ai miei occhi quello che sento nei giornali e vedo alla TV. Io non sono come loro»;

> «I miei nuovi allievi hanno una compattezza che non avevo mai visto, hanno fatto tra loro un patto a far male che mi spaventa e che non avevo mai visto»; «I miei nuovi allievi sono del tutto inconsulti; non hanno neppure la coscienza di trasgredire, fanno qualsiasi cosa gli viene in mente senza neppure avere l'intenzione di opporsi o di disturbare, semplicemente non si pongono il problema» (Moreno, 2006).

Le emozioni espresse da questo gruppo di docenti – dopo una attività di accoglienza in cui avevano avuto modo di fare una conoscenza più personale degli allievi – mostrano come la distanza antropologica e linguistica agisca imponendo agli insegnanti di corazzarsi quando l'incolumità psichica, che sconfina addirittura nell'incolumità fisica, viene messa a repentaglio.
Entrare in contatto con un mondo di dolore comporta l'insorgere di sensazioni spaventose che vengono allontanate e rese distanti attraverso una rimozione gridata: *"io non sono come loro"*.
Nelle scuole delle periferie assistiamo quindi, troppo spesso, a un meccanismo di espulsione reciproca, di evacuazione coatta di pensieri irriflessi che porta gli allievi a fuggire dalla scuola e gli operatori a fuggire dalle periferie, come "pseudo malattia mentale", con tutto il corredo di emozioni che una simile apparenza evoca nei contesti di convivenza. È chiaro infatti ormai il carattere multidimensionale di ogni marginalità (Germani, 1972), il fatto che essa sia a un tempo politica, economica, culturale, etnica, e che determini una mancanza di partecipazione a quelle sfere di cognizione-azione che consentono una efficace interazione dell'individuo con il gruppo di appartenenza. È sempre necessario infatti avere strumenti per gestire il contatto con l'esterno: consapevolezza di sé, senso dei propri limiti ma anche delle proprie competenze, sufficiente esame di realtà, capacità di cooperare, e potremmo aggiungere altre voci al bagaglio di una persona in grado di affrontare il suo contesto in maniera proficua. L'ambiente interno dell'individuo, in contatto con quello esterno, e da esso modulato, viene stimolato e arricchito in un meccanismo fluente di feed-back in cui *"successo e fallimento sono i principali elementi che nutrono lo sviluppo del Sé"* (Bruner, 1996, p. 51). Emarginazione e deprivazione culturale si configurano in sostanza come povertà di stimolazione. Ciò si traduce, per i nostri adolescenti, in un accesso ripetitivo a stereotipi auto riferiti, per esempio modelli e progettualità "chiuse", legate a una cultura di riferimento già di per sé alienata dal contesto più allargato. Nell'incapacità, quindi, di partecipare a pieno ai beni, ai vantaggi e alle opportunità della cultura della società in cui si è inseriti, si resta incanalati in circuiti preformati: «approfondendo sempre più la nostra relazione con i ragazzi e il loro ambiente di vita, ci siamo resi conto di quanto possa essere claustrofobico lo spazio della strada, palcoscenico di copioni di vita rigidamente predeterminati ed escludenti» (Melazzini, 2011, p. 144).

Alcuni segnali possono configurarsi come "sintomo" dell'imbocco di tali circuiti: precoce apparente autonomia, iperattività, allergia alle norme, riconoscimento solo dell'autorità violenta, incostanza nel perseguire un obiettivo anche minimo, rigidità nei giudizi di valore, tendenza a fare "branco" piuttosto che fare gruppo con i pari. Molti di questi tratti possono essere ascritti a qualsiasi adolescente, ma in situazioni sociali marginali, dove spesso la scuola distribuisce fallimenti proprio a chi è destinato in seguito a essere sfruttato dalla società (Bruner, 1996), essi rischiano di diventare caratteri cronici qualche volta sanciti da una diagnosi di "caratterialità" o "sociopatia": e a quel punto il copione di vita predeterminato finalmente si invera (Parrello, Moreno e Centro, 2012, pp. 55-56).
Ciò che si rivela negli adolescenti emarginati è una manifestazione acuta di quel disagio della civiltà indicato da Freud come una condizione generale le cui cause sono oggi descritte come conseguenza del venir meno dei "garanti metasociali e metapsichici":

> «Le incrinature, le disorganizzazioni e le ricomposizioni di questi garanti metasociali della vita sociale colpiscono i garanti metapsichici della vita psichica, ossia le formazioni ed i processi dell'ambiente psichico su cui si basa e si struttura la psiche di ogni soggetto. Questi garanti consistono essenzialmente nelle interdizioni fondamentali e nei contratti intersoggettivi che contengono i principi organizzatori dello psichismo. [...]
> Le società postmoderne completano questo sgretolamento che genera incertezza nei riferimenti di appartenenza, nei marchi simbolici, nella funzione e nella affidabilità delle istituzioni, nei sistemi metainterpretativi. Questi riferimenti e questi sistemi sono ormai molteplici, più o meno incrociati, apertamente o sordamente conflittuali. [...] Con il venir meno dei garanti metasociali, viviamo la trasformazione critica delle grandi matrici di simbolizzazione quali la cultura, la creazione artistica, i riferimenti di senso, in breve tutto ciò che è conquistato mediante le sublimazioni e mediante ciò che nel 1929 Freud ha denominato lavoro di civilizzazione (die Kulturarbeit)» (Kaës, 2005, pp. 57-65).

Legare questa analisi ad una riconcettualizzazione della dispersione scolastica (Moreno, Valerio 2006; Parrello, Moreno e Centro, 2012) ha grande importanza per individuare delle strategie di intervento efficaci, in quanto non occorre compensare carenze cognitive o situazioni di esclusione a base socio-culturale – valga per tutte la denuncia di "Lettera ad una professoressa" – ma una condizione di emarginazione interiore primaria indotta dal venir meno del sostegno adulto allo sviluppo dei giovani.
Maestri di Strada, forte di undici anni di esperienza nel progetto Chance e tre nel Progetto E-Vai, si presenta in questo contesto caratterizzato da un caos del quarto ordine – ossia un caos nelle relazioni interpersonali, nelle relazioni sociali, nelle relazioni isti-

tuzionali locali, nelle relazioni tra l'istituzione madre e gli avamposti di periferia – come un gruppo organizzato capace di restare saldo nella tempesta: e questo di per sé è già un fattore educativo in quanto fornisce un esempio di autorità forte.
Ma un gruppo chiuso a difesa, coperto di una armatura professionale inattaccabile è un gruppo che muore al proprio compito prima che il sole sia tramontato. La caratteristica di questo gruppo è, invece, quella di essere aperto al contesto e quindi a tutto il dolore e il caos proprio di quel contesto, ma con la possibilità di riflettere su tanto caos e dolore, contrariamente a quanto accade ai giovani agiti dalle emozioni e ai docenti irrigiditi nella paura e nella difesa: lo spazio riflessivo rende pensabile al gruppo una realtà impensabile ed indicibile, bonifica il pensiero da agiti incontrollabili e lo restituisce ai giovani e ai docenti come un sapere situato in grado di guidare l'azione, di uscire fuori dalla cornice del ghetto. In questo senso il gruppo Maestri di Strada è simile ad una membrana semipermeabile, che trae dall'ambiente, anche da quello tossico, il proprio nutrimento e lo restituisce così bonificato al contesto, agli attori sociali del territorio. E tutto questo accade mentre coloro che intendono curare la crescita altrui – psicologi e pedagogisti responsabili del progetto – sono a loro volta oggetto di attacchi distruttivi da parte di coloro che dovrebbero fruire di un pensiero bonificato.
Il grande paradosso del ghetto, ed in genere delle posizioni di isolamento disperato, è infatti che l'interlocutore morde la mano che vorrebbe nutrirlo: i figli del ghetto e coloro che hanno subito la medesima infezione ghettizzante sono troppo impegnati ad accomodarsi nel proprio angolo di inferno, troppo sconvolti dall'assenza di una speranza di cambiamento, per non scambiare coloro che vogliono aiutarli per un pericoloso nemico che vuole far loro abbandonare le posizioni conquistate.

> «Il pazzo e il povero [...] partendo dalla disperazione di poter veramente cambiare il loro stato, si limitano ad impiegare le loro energie per adattarsi nel modo meno indecente a una situazione di miseria. [...] e se essi non raggiungono la soglia di forza materiale e soprattutto spirituale oltre la quale si vede come possibile e giusto un cambiamento effettivo verso il meglio, il loro desiderio si orienterà sempre più, in un circolo vizioso, all'accumulo di guadagni secondari, e la loro debolezza li distrarrà ogni volta, per paura del fallimento, dalla conquista di guadagni primari. Un incremento anche notevole di ricchezza non modifica la situazione, [...] con una rendita camorristica si può comprare ai propri figli il motorino, lo stereo, il computer e, perché no, un oggetto eminentemente culturale come il pianoforte. Essa non è sufficiente invece a convincere due genitori rimasti sostanzialmente poveri a trovare la voglia, il tempo e il piacere di accompagnare i propri figli a scuola o ad una lezione di nuoto» (Melazzini, 2011, p. 46).

È come se il ghetto favorisse lo sviluppo di "malattie da autoimmunità", di una reazione scomposta ed esagerata a ogni presenza estranea anche quando questa vorrebbe essere benefica. Ed uscire dal guadagno secondario è talmente difficile che la stessa Carla Melazzini afferma nei confronti di un ennesimo fallimento:

> «Solo lentamente ci siamo resi conto di quanto la nostra presenza e la nostra azione, proprio perché accogliente, potesse essere percepita come pericolosa, aprendo prospettive di relazioni e di vita sentite come inaccessibili. [...] Noi ci stiamo rendendo conto solo oggi, dopo diversi anni, che a questi ragazzi spesso chiediamo di scavalcare un ponte su un abisso»
> (Melazzini, 2011, pp. 152, 210).

La chiusura a difesa dei guadagni secondari, rende difficile l'alleanza educativa e mette gli stessi operatori nella condizione di doversi continuamente difendere da attacchi corrosivi alla professione e alla persona. Il primo impegno degli operatori è quindi rendere pensabile l'impensabile, senza cedere alle seduzioni della periferia in cui convive una ambigua ed estrema coesistenza degli opposti:

> «Il ghetto è fermento, paradosso, conflitto e dilemma. Nella sua patologia pervasiva esiste una sorprendente resilienza umana. Il ghetto è speranza, è disperazione, è chiese e bar. È cambiamento e apatia. È energia vibrante ed è stagnazione. È coraggio ed è sconfitta. È solidarietà e sollecitudine, è sospetto, competizione, rifiuto. È impulso ad assimilarsi ed è alienazione e sperpero di umanità tra le protettive mura del ghetto» (Clark, 1965, pp. 11-12).

> «E questa ambiguità confonde chi prova a penetrarlo. Educatori, volontari e operatori in fuga dalla noia dell'ordine vengono affascinati da un caos che promette libertà, ma finiscono sovente per sentirsi traditi e storditi da coloro a cui credevano di fare del bene» (Bartoli, 2012).

Questo mette gli operatori nella necessità di sviluppare un sistema di contenitori ciascuno incluso nell'altro per poter progressivamente curare coloro che curano ad ogni livello, pena il diffondersi della malattia degradante che porta all'abbandono della missione educativa.
Sotto questo aspetto il gruppo dei Maestri di Strada si pone come un agente per lo sviluppo umano locale, della comunità che vive nel territorio, ossia come costruttore che contribuisce allo sviluppo di un sistema condiviso regolativo delle relazioni sociali – garante metasociale – in grado di offrire ai giovani le sponde – garanti metapsichici – che sostengono la loro crescita.

Nel compiere questo lavoro Maestri di Strada svolge una operazione clinica, di cura sociale di un "paziente" ammalato di ghettizzazione e di cura individuale di quei giovani che rischiano di superare il limite tra disagio psichico e sindromi stabili di sofferenza mentale. Il gruppo infatti diventa il contenitore che consente l'elaborazione del pensiero e offre quel sistema di "garanti" che sono l'impalcatura destinata a contenere e sostenere il sano sviluppo dei giovani.
In conclusione, per poter curare il disagio psichico che abita le periferie e per riuscire a sostenere la crescita dei giovani prima che il disagio si stabilizzi in vere e proprie patologie, occorre che gli operatori riescano a produrre quotidianamente configurazioni di lavoro in cui un pensiero "bonificato" faccia sperimentare ai giovani la possibilità concreta di altre relazioni, ma a sua volta l'operatore è continuamente destabilizzato da una situazione caotica che attacca corrosivamente ogni pensiero buono. La manutenzione quotidiana del pensiero è quindi la più importante funzione a cui deve assolvere un progetto educativo.
La quotidianità e la ripetizione delle azioni di manutenzione hanno il significato di stabilizzare una situazione improbabile, così come l'esercizio ripetuto consente all'acrobata di restare stabile in posizioni estremamente improbabili (Landri, 2012).
Questo ha due conseguenze importanti: la prima è che chiunque faccia un lavoro educativo o una professione d'aiuto in contesti difficili deve fare innanzi tutto un lavoro su di sé, e non in un luogo separato, ma nel vivo dell'azione, perché sono gli attacchi al pensiero e all'identità professionali provenienti dall'ambiente quelli che mettono in discussione, più delle istanze superegoiche o astrattamente professionali.
La seconda conseguenza è che le "difese professionali" si spostano dalla mappa al territorio, ossia le certezze, indispensabili a svolgere responsabilmente il proprio lavoro, non derivano dalla posizione professionale, dalla collocazione gerarchica, da precise delimitazioni di ruoli e funzioni, ma solo e soltanto dalla sicurezza di sé, ossia dalla fiducia di poter pensare ed elaborare le situazioni più complesse attraverso gli spazi di pensiero gruppali istituzionalmente stabiliti e protetti.
Si capisce che in una struttura di professioni rigide ed arroccate nei propri linguaggi difficilmente si potrà svolgere un lavoro efficace e prima o poi la stessa professione si degrada e diventa inefficace, muore: *«Colui che giunge annunciato dal rumore dei propri passi morirà prima del tramonto»* (parole di una vecchia contadina che sente il rumore dell'armatura di Lancillotto che avanza nel bosco, nel film "Lancillotto e Ginevra" di Bresson, in Moreno, 2006).

5. Politiche nazionali per l'inclusione attiva nel mondo del lavoro dei giovani con disabilità. Esperienze a confronto

Raffaele Ciambrone[1]

La legislazione italiana in tema di persone con disabilità ha avuto un'evoluzione significativa con la legge n. 68 del 12 marzo 1999 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", che ha introdotto una disciplina ispirata al concetto di "collocamento mirato", tramite il quale è possibile garantire alla persona con disabilità una «serie di strumenti tecnici e di supporto che permettono di valutare adeguatamente le persone con disabilità nelle loro capacità lavorative e di inserirle nel posto adatto, attraverso analisi dei posti, forme di sostegno, azioni positive e soluzioni dei problemi connessi con gli ambienti, gli strumenti e le relazioni interpersonali sui luoghi quotidiani di lavoro e di relazione» (art. 2 della 68/99).

È importante che l'inserimento nel mondo del lavoro della persona con disabilità venga preparato sin dalla scuola, con attività di alternanza scuola lavoro e poi con percorsi da svolgersi anche nell'ambito della formazione tecnica superiore[4].

Con la Circolare Ministeriale Prot. n. 4274 del 4 agosto 2009 vengono emanate le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, che potenziano il ruolo della scuola nel progetto di vita dell'alunno. Esse enunciano che «il progetto di vita, parte integrante del PEI, riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni.»

I. Dirigente MIUR - Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione

4. È dello stesso anno della Legge 68 la Legge 17 maggio 1999, n. 144 che all'articolo 69 (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) dispone che per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS). Alla progettazione dei corsi dell'IFTS concorrono università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditate e imprese, tra loro associate anche in forma consortile.

Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Risulta, inoltre, necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica.
Il momento "in uscita" dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS.
La materia dell'alternanza scuola lavoro è attività di cui si occupano anche i Centri Territoriali per l'Integrazione, tramite un iter normativo che prevede:

1. Accordi di programma;
2. Collocamento mirato (L. 68/99);
3. Formazione professionale;
4. Servizio inserimento lavorativo;
5. Centri per l'impiego;
6. Modalità di assunzione;
7. PEI (Programma Educativo Individuale).

Questi centri promuovono azioni di rete nel territorio di competenza, con le medesime regole previste dall'alternanza scuola-lavoro per i ragazzi senza disabilità, pur mediando l'intervento con un PEI adeguato al caso specifico, così che lo stage o il tirocinio rientri nell'ambito di un piano didattico personalizzato.
Sappiamo che in diverse realtà territoriali sono stati attivati progetti di inserimento lavorativo di studenti con disabilità, in collaborazione tra scuole ed aziende o enti no profit.
In particolare, esistono alcuni interessanti e ben riusciti progetti in alcune realtà che vado velocemente a citare, a titolo esemplificativo.
A Fano, hanno previsto progetti formativi-integrati scuola-lavoro, stage aziendali e la formazione in presenza.
Altro soggetto di riferimento territoriale è il Centro servizi per l'integrazione delle persone disabili. Gli stessi si occupano anche dell'integrazione lavorativa.
A Reggio Emilia, per esempio, è stata attivata una rete di scuole che, con il coordinamento del centro, ha operato in sinergia con la ASL e il settore privato profit e non profit locale, offrendo opportunità di alternanza scuola lavoro.
In alcuni casi, come a Montagnana, il CTI è costituito da una rete di scuole associate. In questo caso sono elencate circa 15 scuole che operano per l'integrazione lavorativa a favore dei disabili con l'alternanza scuola-lavoro.
Il Centro ha previsto una serie di attività per gli studenti con disabilità finalizzate alla promozione dell'integrazione, quale risultato di attività, anche di formazione teorica e laboratoriale, già realizzata in corso d'anno scolastico. Inoltre, dove pos-

sibile, è prevista l'organizzazione di stage dal terzo anno delle scuole superiori.
L'Istituto Professionale di Stato Carlo Rosselli di Castelfranco Veneto ha realizzato un progetto di alternanza scuola-lavoro che favorisce il futuro inserimento lavorativo degli alunni diversamente abili, sviluppando in loro competenze specifiche relative al mondo del lavoro e creando una rete di collaborazione con il SIL (Servizio inserimento lavorativo) e le aziende del territorio.
Le attività specifiche inerenti al progetto prevedono:

- incontri con addetti del SIL delle diverse USL e con i genitori degli alunni diversamente abili;
- contatti finalizzati ad individuare le strutture disponibili all'accoglienza degli alunni e alla realizzazione dei progetti di alternanza (individuazione del referente SIL, del tutor aziendale);
- progetto per l'autonomia negli spostamenti (percorso casa-struttura ospitante);
- relazioni di presentazione e relazioni finali.

La Provincia di Parma ha recentemente emanato un bando rivolto agli istituti superiori del territorio affinché presentino progetti scuola-lavoro, percorsi individuali che colleghino l'esperienza scolastica al mondo del lavoro per favorire il futuro inserimento lavorativo e rendere i giovani studenti con disabilità (ai sensi della L 104/1992) in grado di svolgere, in modo autonomo, attività rispondenti ai profili professionali richiesti dal mercato del lavoro. La priorità sarà assegnata a progetti i cui destinatari siano studenti disabili iscritti all'ultimo anno. La Provincia rimborserà fino a un massimo di 10mila euro le spese riferibili all'attivazione e realizzazione del progetto. Le risorse finanziarie messe a disposizione hanno un importo complessivo di 100mila euro.
Infine, vorrei citare il progetto realizzato in Provincia di Salerno, che ha trovato forme efficaci di collaborazione tra scuole e cooperative sociali, con percorsi di *inserimento lavorativo* mirato per persone con disabilità a completamento della *scuola* secondaria, in quanto soggetti destinatari di Work Experiences.
Nell'ambito di quanto previsto dalle linee guida, la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione ha avviato un progetto sperimentale finalizzato all'inserimento lavorativo nell'ambito del settore primario e terziario, promuovendo la collaborazione tra un Istituto agrario di Roma (ITA E. Sereni) e gli enti locali. Lo scopo è quello di inserire lo studente in un percorso che inizia a 16 anni con *stages* e tirocini, proseguendo gli stessi sino al diploma. Successivamente a quest'ultimo verrà inserito in attività di produzione e prestazione di servizi di ristorazione, vendita, catering per la collettività.
Verrà promossa anche la partecipazione di aziende e cooperative sociali che possano costituire sostegno prima per gli studenti, poi per i partecipanti all' IFTS ed infine luogo di lavoro dove anche l'inserimento sociale sarà semplificato.
È previsto un servizio di consulenza tecnica operativa sociale, tramite sportello; uno

sportello di ascolto per le famiglie degli studenti dell'istituto e per gli stessi studenti, oltre che per i familiari dei destinatari del servizio della cooperativa e per i destinatari principali della costituenda cooperativa sociale.
L'obiettivo del progetto è la concreta e piena integrazione nel contesto scuola, nel contesto sociale e nel mondo del lavoro. L'istituto ha previsto non solo l'azione di rete con il territorio (cooperative sociali, regione, aziende, famiglie), ma anche il rapporto con la collettività in termini di prestazioni e servizi ed in termini di partecipazione ad iniziative e fiere che possano mostrare al pubblico la qualità del lavoro svolto.
Auspichiamo che su questo progetto si possa realizzare una collaborazione con l'Isfol, anche con l'obiettivo di modellizzare l'attività e diffonderla come buona pratica ad altre realtà territoriali.
La nostra costituzione, all'art. 4 comma 1, sancisce che *«la Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto»*.
Inoltre all'art. 38 comma 3 stabilisce che *«gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»*.
Il diritto al lavoro della persona con disabilità è quindi un diritto costituzionalmente garantito: è un obiettivo di giustizia sociale a cui tutti dobbiamo tendere con il massimo impegno.

PARTE II

ESPERIENZE E PRATICHE DI INTERVENTO

6. Prevenire per facilitare: contrasto alla dispersione scolastica e ri-orientamento come strumenti per facilitare l'inclusione socio-lavorativa di giovani a rischio

Lucia Boncori[1]

Oggi, in un Paese europeo, l'inclusione degli adolescenti nella società tipicamente avviene attraverso lo studio, la formazione e l'inserimento nel lavoro. Sono quindi da considerare a rischio gli adolescenti che abbandonano le strutture formative prima del completamento dell'obbligo, tanto più in un periodo in cui è comunque problematico inserirsi in una struttura lavorativa.

Il presente contributo riguarda un progetto di ricerca-azione nelle scuole della Provincia di Roma, che nell'anno scolastico 2011-12 ha coinvolto circa 2.000 studenti iscritti a scuole secondarie superiori, a istituti tecnici o a istituti professionali della Provincia di Roma. Il progetto è stato promosso dall'Assessorato alle Politiche della Scuola della Provincia di Roma e supportato dall'attività di volontariato di 21 psicologi professionisti, studenti post-lauream presso l'Università di Roma "La Sapienza", coordinati dalla sottoscritta, all'epoca direttore della Scuola di specializzazione in Valutazione Psicologica e Consulenza (*counselling*) della Sapienza. Il Comitato Tecnico-Scientifico nominato dalla Provincia, composto prevalentemente da Dirigenti scolastici[5], ha coinvolto nella ricerca 25 scuole del territorio della Provincia, che hanno collaborato attraverso il proprio Dirigente e uno o più docenti referenti per ciascuna scuola (in tutto oltre 40 docenti). È stata quindi una ricerca fondata essenzialmente sulla cooperazione tra istituzione scolastica e università, finalizzata alla messa a punto di strumenti *ad hoc* e alla formulazione di linee-guida, e solo marginalmente alla descrizione del fenomeno della dispersione scolastica, la cui consi-

I. Fondazione "In Unam Sapientiam"

5. Prof. M. F. Montana (già Dirigente scolastico, Responsabile), Prof. Carlo Mari (Dir. Scol. Liceo "Dante Alighieri", scuola-capofila), Prof. L. Boncori (Sapienza, Università di Roma), Prof. L. Cantatore (già docente Ist. Tecnico, Coordinatrice), Prof. M. Greco (Dirigente scolastico), Prof. G. Simoneschi, Ph.D. (docente, pedagogista), Prof. M. T. Strani (Dirigente scolastico), Dr. V. Aprile, Ph.D. (psicologa).

stenza era nota a tutti i partecipanti da altre indagini[6]. Obiettivi degli interventi sono stati la riduzione del numero dei dispersi, il miglioramento del profitto scolastico, l'integrazione sociale. Il campione è autoselezionato in funzione della sensibilità dei docenti al problema della dispersione scolastica. Il campione include una proporzione elevata di giovani in varie situazioni di disagio psichico, delle quali solo una minima parte è stata certificata dalle ASL come "disabilità" (prevalentemente cognitiva o sensoriale). È comunque elevata (36%) la proporzione di studenti "in ritardo" rispetto all'età regolare e di studenti che nelle risposte al questionario Focus 13 hanno dato una o più risposte; che secondo la letteratura internazionale sono buoni indicatori di disagio psichico e purtroppo, nonostante l'esplicita richiesta, le scuole non hanno segnalato la presenza di giovani che abitualmente fanno uso di sostanze (un disagio psichico riconosciuto come tale dall'OMS), nonostante le numerose segnalazioni verbali al riguardo. Nell'insieme, la presenza di studenti con disagio psichico "non cognitivo" (ansia, depressione, uso di sostanze, aggressività fisicamente agita) da noi stimata era superiore al 15% nel totale delle scuole e in alcune classi raggiungeva o superava il 50%. Tutti questi studenti hanno partecipato agli interventi attivati per l'intera comunità-scuola o comunità-classe e, in alcuni casi, hanno anche usufruito di interventi individualizzati. Qui vengono presentati i risultati aggregati per comunità, dato che gli interventi si riferivano in prima istanza alle comunità e che la presenza di singoli in situazione di disagio produce effetti visibili anche nelle comunità.

Il modello d'intervento

Una precedente ricerca pilota sul contrasto alla dispersione scolastica, promossa dall'Assessorato alle Politiche dello Studio della Provincia di Roma nel 2010 e realizzata dallo stesso Comitato Tecnico Scientifico di questa ricerca aveva portato alla formulazione di un modello di contrasto centrato su tre aree d'intervento (Boncori, in AA. VV., 2011a, pp. 35-45), basato sulla consultazione di un'ampia letteratura internazionale (banca dati di oltre 100 tra articoli e volumi utilizzati):

- Area A: rischio accademico: studenti con scarso rendimento scolastico;
- Area B: rischio socio-culturale: studenti che vivono una condizione socio-culturale difficile (modelli culturali non standard, portatori di handicap, immigrati recenti);

6. I dati sulla dispersione scolastica nella Provincia di Roma (sommando bocciati, ritirati, ripetenti e trasferiti), elaborati a cura del Dip. X, Servizio 5 (arch. A. Cellie e dott. R. Pacetti), riferiti a 181 scuole sulle 192 presenti nel territorio della Provincia, rilevati nel 2009-10, evidenziano valori medi intorno al 25% nel territorio di Roma e intorno al 29% nel territorio della Provincia, con variazioni significative a seconda del tipo di istituto e con una forte prevalenza nel 1° anno (42%). I dati a cui ci riferiamo sommano tra loro Bocciati, Ritirati, Ripetenti e Trasferiti.

- Area C: rischio comportamentale: comportamento socialmente inadeguato (p. es.: segnalato dal voto in condotta e sanzioni disciplinari).

Le tre aree di rischio, in molti casi compresenti e interdipendenti, comportano probabilità di abbandono tanto più elevate quanto più sono numerosi i fattori di rischio compresenti (Ekstrom et al., 1986; Phelan, 1992; Rumberger, 1987; Suh & Suh, 2007).

La ricerca è stata impostata come "ricerca-azione" e ha raccolto dati sia quantitativi sia qualitativi, assumendo come ipotesi i risultati della ricerca internazionale (Easton, 2007). Congruentemente a tali risultati, è stato assegnato un ruolo prioritario agli interventi volti a sviluppare motivazioni intrinseche allo studio (inclusa l'autorealizzazione), una maggior consapevolezza dell'appartenenza comunitaria, un potenziamento della resilienza, con particolare attenzione allo sviluppo della conoscenza delle risorse del territorio e della capacità di utilizzarle. Parallelamente e congruentemente, sono state valorizzate le pratiche educative, didattiche e valutative che più coinvolgono e rendono attiva la partecipazione degli studenti: per esempio, accoglienza, didattica a piccoli gruppi e *peer education*, utilizzando l'esperienza del CTS e di numerosi docenti che avevano partecipato a precedenti progetti finalizzati alla selezione e alla pubblicazione delle "buone pratiche", tipologie d'intervento efficaci e certamente realizzabili con i mezzi ordinari a disposizione delle scuole. Come si è detto, gli interventi sono stati estesi a tutti gli allievi, senza isolare dalla comunità studentesca le persone più problematiche.

Un'attenzione particolare è stata rivolta ad attivare i partecipanti in modo da valorizzare le diverse competenze professionali di cui si poteva disporre. Gli "*accademici*", coordinati dall'autore di questa relazione, hanno definito il progetto di ricerca, curato o invitato esperti per seminari di approfondimento su singole problematiche, e hanno scelto o costruito gli strumenti per la raccolta delle informazioni e sottoposto i risultati ad analisi statistiche (Boncori et al., in AA. VV., 2011b, pp. 157-198); i dirigenti scolastici e la coordinatrice prof.ssa Cantatore hanno stimolato la presentazione degli interventi già attivati con successo in alcune scuole, i "docenti" hanno comunicato – mediante un questionario apposito, nell'ambito di seminari o di incontri personali con membri del CTS – le iniziative già realizzate.

Strumenti

Dato il carico di lavoro dei docenti (molte classi scolastiche del nostro campione erano composte da 30 alunni, di cui oltre il 10% con problemi di bilinguismo imperfetto, problematiche cognitive o psicofisiche accertate), uno dei problemi preliminari da risolvere per rendere la ricerca realizzabile è stato dotarsi di strumenti facilmente e rapidamente gestibili per la raccolta delle informazioni necessarie.

Per la pianificazione del lavoro e il ri-orientamento è stato usato il questionario Focus

13 (Boncori, 2012)[7], che è stato somministrato nelle scuole da giovani psicologi, prevalentemente studenti *post lauream* della Sapienza. L'acquisizione dei dati mediante scanner e l'elaborazione con il software specifico (L. Boncori e M. Di Marco, 2012), la cui utilizzazione veniva fatta apprendere ai docenti nella sede del Laboratorio della Scuola di specializzazione in Valutazione psicologica e *counselling* della Sapienza, coordinato da L. Boncori , richiedeva una mezz'ora di tempo e produceva automaticamente report particolareggiati per i singoli allievi[8] e un report specifico per il consiglio di classe[9], con indicazioni sugli interventi più appropriati per specifici sottogruppi di allievi e dava anche modo di stabilire un rapporto personale fra docenti e Comitato Tecnico Scientifico. La scala Df di Focus 13 evidenzia, fra l'altro, difficoltà personali segnalate dai ragazzi, inclusi indicatori comportamentali di problemi psichici.

Per raccogliere informazioni sistematiche sugli interventi condotti nelle scuole è stato utilizzato un questionario ad hoc ("Lavorare sulla motivazione", riprodotto in AA.VV, Vol. II 2011), basato sulle linee-guida proposte nel 2010, cioè su tutto l'insieme dei contributi di L. Boncori, L. Cantatore, M. Greco, M. F. Montana, C. Messana, G. Simoneschi, P. R. Stella, M. T. Strani (AA.VV., 2011a) integrato da relazioni più particolareggiate, inviate da alcuni docenti e pubblicate nelle Linee guida del 2011 (AA. VV., 2011b, pp. 79-176). Le risposte al questionario, inviate da 16 delle 25 scuole partecipanti al progetto, sono state sintetizzate in riferimento alle aree: A. Inserire gli allievi del 1° anno nella comunità-scuola, B. Interventi sul recupero di competenze di base, C. interventi sulla didattica, D. Interventi per l'attivazione di motivazioni intrinseche all'apprendimento,

---

7. Focus 13 è un questionario di tipo psicosociale specificamente ideato per interventi nel 1° o 2° anno di scuola secondaria superiore. I risultati quantitativi si articolano nelle scale . At. Attivazione personale per la propria carriera; Bg: Background culturale: risorse ambientali facilitanti il rendimento scolastico; ScN:Interessi per Scienze dell'uomo e della natura; Art: Interessi per attività artistiche; Soc: Interessi per attività pro sociali; Ist: Interessi per storia, istituzioni e commercio; Sp: Interessi per sport e per competenze culturali o tecniche unite ad attività fisiche;ScT: Interessi per studi matematici e attività tecnico-scientifiche; Imp: Interessi per attività impiegatizie generiche; Lu: Livello di aspirazioni professionali per cui è necessario frequentare l'università; Ld: Livello di aspirazione a professioni esecutive e dipendenti per cui è sufficiente un diploma; Ind: Livello di aspirazione per attività indipendenti (la laurea è irrilevante); Ec: Attenzione agli aspetti economici delle carriere; Df: Difficoltà personali; Um: Utilizzazione dei mezzi d'informazione pubblica; Fa: Famiglia percepita importante (Fa+) o indifferente (Fa-) ; Ed: Estranei adulti (fra cui gli insegnanti) percepiti autorevoli (Ed+) o irrilevanti (Ed-); ; MF: Attribuzione alla famiglia di aspirazioni a uno status lavorativo elevato (MF+) o ad una occupazione precoce (MF-); Co: Integrazione con i Coetanei; R: Resilienza (attivazione di risorse ambientali); R Resilienza (attivazione di risorse ambientali); Q Quantità delle informazioni; Opp: Opposizione all'istituzione educativa; Pr: Pressioni ambientali; Val: Autovalutazioni del profitto. I punteggi sono espressi in punti standard con MA = 5 e deviazione standard = 2 e sono esportabili, come pure i punti grezzi e le risposte date ai singoli quesiti, nel caso si desideri fare elaborazione statistiche o grafiche. Altre forme del questionario, con le stesse scale, sono predisposte per gli allievi del 2° o 3° anno di scuola secondaria inferiore (Focus 12), del 4° o 5° anno della scuola secondaria superiore (Focus 16) e dell'istruzione o formazione terziaria (Focus 20), in modo da facilitare gli studi longitudinali (*follow-up*).

8. Per i singoli alunni vengono prodotti un insieme di report in forma di lettera personalizzata e con un linguaggio semplificato. Il "Report interessi" riassume i tipi di scuola indicati come preferiti (informazione utile in caso serva un ri-orientamento), gli interessi più spiccati nella vita quotidiana (articolati in: Scienze dell'uomo e della natura, Attività artistiche, Attività pro sociali, Storia, istituzioni e commercio, Competenze culturali o tecniche unite ad

E. Interventi sulle modalità di valutazione e di comunicazione della valutazione, F. Interventi con le famiglie, G. Rapporti con enti locali e il territorio. Le sintesi riportavano sia una descrizione schematica degli interventi, sia valutazioni sulla loro efficacia e riproducibilità in situazioni diverse e sono state oggetto di confronti e discussione nei seminari, finalizzate a incrementare la diffusione delle "buone pratiche".

Il campione

Le scuole che inizialmente hanno aderito al progetto sono state 25, diverse per tipologia e collocazione territoriale (12 diversi municipi di Roma e otto città della Provincia), con circa 2.000 studenti complessivamente:

1. Licei: due Licei classici (Roma, II e V Municipio), tre Licei scientifici, tra cui una sezione di Liceo scientifico bilingue (Roma V, X e XIX Municipio), un IIS (Cerveteri) con una sezione Liceo scientifico e una sezione Liceo linguistico: in tutto 318 studenti (M = 169, F = 149);
2. Due Licei delle Scienze Umane (Roma XIX Municipio e Ariccia) e un IPSA, Liceo

attività fisiche, Studi matematici e attività tecnico-scientifiche, Attività impiegatizie generiche), preferenze per attività relazionali e/o per curricoli che richiedono l'applicazione di metodi matematici e informatici. Il report "Il livello professionale a cui aspiri" riferisce sulla preferenza per carriere di tipo professionale o dirigenziale, che esigono un prolungamento degli studi fino all'università, oppure per lavoro esecutivo-dipendente o lavoro indipendente. Il report "Il punto della situazione" confronta le preferenze curricolari espresse con le preferenze per le discipline scolastiche già note e segnala l'adeguatezza di alcuni prerequisiti (p.es.:profitto in italiano, lingue straniere, matematica, auto valutato dagli studenti) rispetto alle carriere preferite. Il report "Il punto sulla decisione" fa un quadro comprensivo delle problematiche riguardanti la facilità / difficoltà di realizzazione dei progetti di carriera, tenendo presente quel che i ragazzi hanno risposto nel questionario riguardo ai loro rapporti con la famiglia e con l'ambiente, alle motivazioni da loro attribuite alla famiglia nei propri confronti, a difficoltà di vario genere e alle potenzialità di ognuno di affrontare situazioni difficili sfruttando al meglio le risorse ambientali (resilienza).

9. I report per gli operatori, riferiti a un'intera classe scolastica o a un'intera scuola, si articolano in una prima relazione che segnala "Chi è appena all'inizio" di un processo di attivazione personale per la propria carriera (non sanno che cosa faranno l'anno successivo, hanno cominciato da poco a riflettere su quel che faranno, hanno informazioni scarse sulle possibilità formative dopo la scuola secondaria di primo grado, non hanno nessun interesse specifico né per il tipo di scuola che frequentano né per altri, non hanno interessi spiccati di nessun tipo nella vita quotidiana, non hanno idee chiare sul livello occupazionale a cui mirano, non hanno riflettuto sugli aspetti economici della loro carriera, non hanno indicato nessuna "materia scolastica" come gradita, vanno stimolati e aiutati a trovare e utilizzare le risorse del proprio ambiente (sviluppo della resilienza) Un secondo report segnala i singoli alunni e/o i sottogruppi che hanno molte informazioni e/o molti interessi, ma incongruenti fra loro e che vanno aiutati a gerarchizzare gli interessi, a vedere quali scelte sono incompatibili fra loro, quali sono incompatibili con quel che a loro importa di più, a riflettere sulle loro scelte tenendo presenti le loro preferenze disciplinari e i loro interessi nella vita quotidiana. In un report specifico vengono sintetizzate le informazioni date dagli alunni sui loro rapporti con gli "altri importanti" e le capacità dei singoli di usare bene le risorse del proprio ambiente (Resilienza). Il problema del rapporto fra interessi e prerequisiti è affrontata in un report sulla "Legittimazione", intesa come confronto tra aspirazioni e realtà oggettive. L'ultimo report segnala gli studenti che hanno riflettuto sulle proprie scelte di carriera e stanno tirando le somme su quali sono rischi e benefici di proseguire nella strada intrapresa.

sociale (VI e VII Municipio), con sezioni di Liceo linguistico, di Liceo delle Scienze Applicate e Liceo Economico-sociale: in tutto 444 studenti (M = 85, F = 359);
3. Due Licei artistici (Roma I, II e X Municipio) e due Istituti Superiori di Arte (Pomezia e Roma IX), per un totale di 195 studenti, di cui 75 maschi e 118 femmine;
4. Istituti Tecnici Industriali ("ITIS"), a Frascati, Civitavecchia e Roma IX Municipio, con sezioni di biennio comune, elettrotecnica e un Istituto tecnico commerciale al loro interno: in tutto 286 studenti (152 maschi e 61 femmine);
5. Due Istituti Tecnici Commerciali (Roma I Municipio e Fiumicino): in tutto 126 allievi (M = 55, F = 51);
6. Due Istituti Tecnici Agrari (VIII e XI Municipio): in tutto 126 allievi (M = 92, F = 34);
7. Istituti Professionali a indirizzo: Manutenzione e assistenza tecnica (Roma, I Municipio), chimico biologico e turistico (Roma, III Municipio), servizi commerciali e grafica (Roma, XI Municipio), operatori meccanico-termici (Zagarolo: in tutto 191 allievi (M=154, F =37).

Le tre condizioni di rischio prese in considerazione, ovviamente, non erano presenti nelle scuole in egual misura, come è stato evidenziato da una serie di analisi della varianza multivariata, condotte confrontando tra loro scuole con tipologia analoga.

Metodi d'intervento

Tutti gli interventi hanno avuto come principale finalità il coinvolgimento di insegnanti e studenti verso due direzioni: (a) costruire una comunità e (b) valorizzare obiettivi culturali e pro sociali, senza isolare i giovani problematici, ma integrandoli nelle attività comuni a tutti. Il calendario degli interventi osservato da ciascuna scuola, ma con flessibilità, è stato:

- accoglienza;
- somministrazione del questionario Focus 13, con distribuzione dei report agli allievi e ai docenti, finalizzata alla pianificazione degli interventi da parte dei docenti (inclusi piani didattici sui Bisogni Educativi Speciali) e alla partecipazione consapevole da parte degli studenti;
- interventi educativi e didattici con largo uso di metodi di *peer education*, valutazione formativa, didattica per gruppi, attività integrative pomeridiane; Focus 13 nei report per i docenti dava indicazioni concrete e nominative per la personalizzazione degli interventi.

I seminari per i docenti hanno consentito di approfondire alcune delle tematiche sopra elencate, con spazi dedicati agli scambi di informazioni concrete sulle esperienze compiute nelle varie scuole, oltre a "lezioni magistrali" tenute da specialisti (p. es. sulla valutazione formativa).

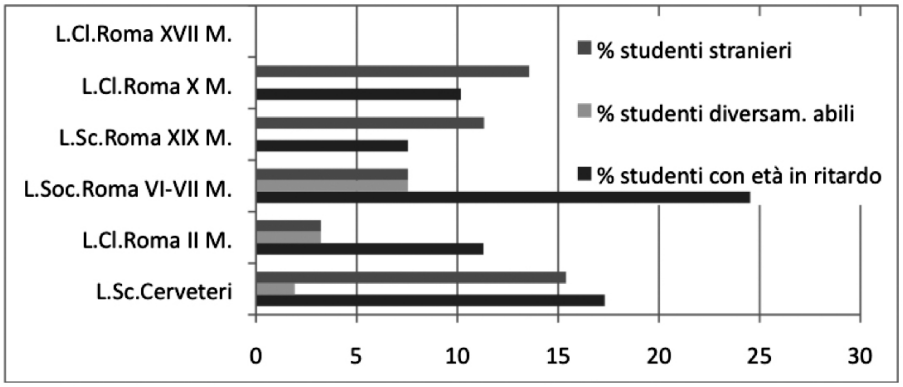
Ogni comunità scolastica ha in vario modo personalizzato interventi e calendario a seconda delle situazioni ambientali e delle persone coinvolte.

Nell'impossibilità, per ragioni di spazio, di dare un resoconto su tutti gli interventi, ne verranno esemplificati ampiamente un paio, insieme ai risultati ottenuti, mentre per le altre scuole i risultati e i metodi saranno presentati più succintamente, per tipologia di scuola.

Interventi in scuole secondarie umanistiche con alto o basso rischio accademico

I Licei costituiscono un subcampione che si presta a evidenziare bene come il nostro modello generale d'intervento possa essere adattato a situazioni socioculturali molto diverse e produrre comunque buoni risultati nel contrasto alla dispersione e al disagio psichico.
I licei sociali, in quanto eredi dei vecchi Istituti magistrali, potrebbero essere inclusi fra le scuole "di seconda occasione", dato che fra gli iscritti sono presenti in numero elevato studenti con età superiore a quella standard e studenti che hanno concluso la scuola secondaria inferiore con risultati poco brillanti. Viceversa i Licei classico e scientifico sono oggetto di scelta da parte degli studenti ad alto profitto e/o provenienti da famiglie con elevato background culturale. La figura 1 evidenzia le diverse proporzioni di studenti "a rischio" nei Licei del nostro campione.

Figura 1 - **Percentuale presenza allievi in situazione di rischio nei Licei del campione**



Si va dall'assenza di studenti a rischio nel Liceo classico di Roma XVII alla presenza, nel Liceo sociale, di numerosi studenti con età superiore a quella standard (25%), stranieri (8%) e diversamente abili (8%). Inoltre, il 63% degli studenti (fra cui vari di quelli inclusi nelle categorie precedenti) dà una o più risposte indicative di disturbi psichici o comportamentali.
In questa situazione, oggettivamente difficile, il collegio docenti del Liceo sociale ha deciso di porre in atto gli interventi sintetizzati qui di seguito.

Interventi per avviare la costruzione di una "comunità educativa"

- Una cura particolare nell'accoglienza degli allievi del 1° anno, con "figure di sistema" specifiche anche per l'accoglienza degli stranieri e dei portatori di handicap e con l'attivazione di "studenti tutor", formati l'anno precedente, per ogni classe;[10]
- la partecipazione a giochi sportivi e ad eventi musicali;
- l'attivazione di uno sportello di ascolto e intervento per gruppi-classe e per studenti che nel loro ambiente hanno avuto incidenti o sono esposti a rischi fisici;
- colloqui per lo sviluppo della resilienza, con gli studenti segnalati da Focus 13 per questa particolare problematica;
- per i comportamenti disfunzionali all'apprendimento non sono state utilizzate note disciplinari, ma il coordinatore di classe ha predisposto piani d'intervento specifici;
- gli studenti segnalati da Focus 13 come problematici rispetto ai rapporti con i coetanei sono stati oggetto di un progetto di *peer education* apposito;
- interventi di orientamento formativo, secondo un progetto specifico;
- scambi di informazione sistematici sui nuovi studenti all'interno dei singoli consigli di classe.

Interventi sul recupero di competenze di base

- Sono stati individuate carenze di base (con l'uso di "test di profitto" o altri strumenti), a cui attribuire priorità didattica;
- è stato attivato uno sportello didattico per il recupero debiti;
- sono stati predisposti interventi extracurricolari per il recupero durante l'anno di carenze conoscitive specifiche;
- per gli studenti stranieri: lezioni di italiano a livello 2, sportello settimanale di sostegno allo studio e una programmazione individualizzata.

Interventi per l'attivazione di motivazioni intrinseche all'apprendimento

- Per ogni studente, sono state acquisite informazioni sulla sua motivazione allo studio (tra "devo" e "voglio");
- per ogni studente a rischio è stato predisposto un piano che teneva conto delle informazioni sul *background* culturale e gli interessi degli studenti, forniti da Focus 13;
- sono stati presentati (e concordati) gli obiettivi didattici a breve, medio e lungo termine, tali da chiedere a ogni studente quello che può effettivamente dare (né di più né di meno);

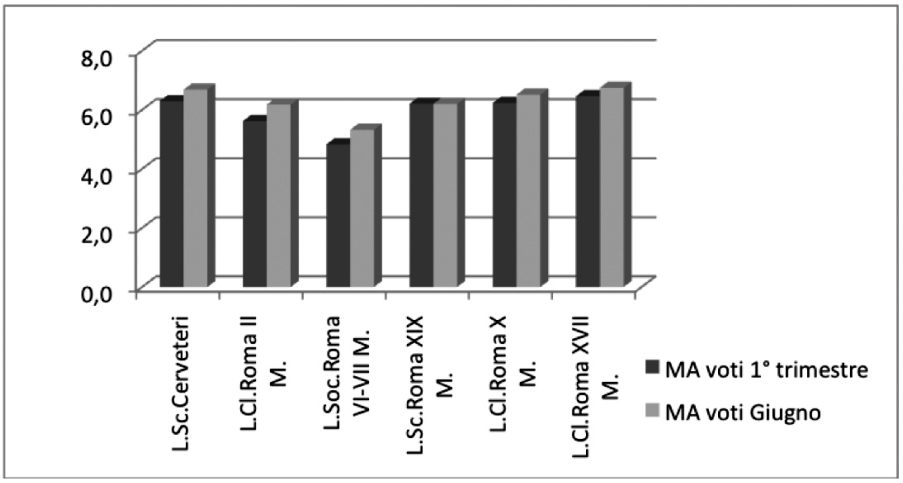
10. L'intervento basato sui tutor-studenti e la loro formazione è stato descritto dalla docente referente del progetto per questa scuola: A. Coricciati, *Gli studenti diventano tutor*, in AA. VV., 2011b, pp. 103-104.

- sono stati predisposti interventi in cui ogni studente valutava in quale misura aveva raggiunto gli obiettivi che si era prefissato;
- sono state condivise con gli studenti le scelte su modalità didattiche, criteri valutativi, organizzazione del piano di studio;
- mediante colloqui con gli studenti e le famiglie sono stati identificati i fattori che interferivano con la regolarità della presenza scolastica dei singoli studenti a rischio;
- sono stati pianificati interventi per la stimolazione delle capacità di autoregolazione dell'apprendimento (ambito: volizione – meta cognizione).

Interventi con le famiglie

- Le assenze scolastiche sono state pubblicate nel sito dell'Istituto in tempo reale, in modo da facilitare il controllo delle famiglie sulla frequenza scolastica dei figli;
- è stato predisposto un piano differenziato d'intervento per gli studenti meno/più sostenuti dalla famiglia, utilizzando le informazioni date da Focus 13;
- sono stati individuati e monitorati studenti appartenenti a famiglie molto numerose e/o disagiate e/o non conviventi con i genitori biologici.

Figura 2 - **Media dei voti fra 1° trimestre e giugno nel Liceo Sociale oggetto degli interventi**



Come risultato di questo insieme di interventi, nessun allievo di questo Liceo sociale si è "disperso" e due nuovi alunni si sono aggiunti in corso d'anno. C'è stato anche un incremento medio di 0,5 voti nel profitto (graf. 2), che è passato da una media = 4,8 nel 1° trimestre a una media = 5,3 a giugno.

Il Liceo Classico di Roma II Municipio aveva una situazione di partenza molto migliore rispetto al Liceo Sociale quanto a proporzione di studenti "in ritardo" (11%, compensati dal 18% di studenti "in anticipo"), a studenti diversamente abili (3%) e a studenti stra-

nieri (3%). Il 56% degli studenti però ha dato a Focus 13 una o più risposte indicative di disturbi psichici o del comportamento.
In questa situazione, le docenti responsabili del progetto si sono poste come obiettivo principale "l'apprendimento di quelle competenze relative alla formazione, al potenziamento ed alla presa di coscienza del funzionamento della propria personalità e del proprio mondo interiore"[11]. Gli interventi psicoeducativi sono stati attivati per tutta la classe, ma anche per ogni singolo alunno; ogni alunno poteva anche usufruire di un centro d'ascolto di *counselling*. Per gli allievi delle terze classi sono stati attivati interventi concordati con la ASL per la prevenzione del consumo di alcol e droghe e dell'HIV: I colloqui individuali a cui si accenna nell'esposizione che segue sono stati valutati come utili per coinvolgere alunni in difficoltà e stabilire un rapporto di fiducia.
Il complesso degli interventi è stato il seguente.

Interventi per avviare la costruzione di una "comunità educativa"

- Accoglienza degli allievi del 1° anno centrata sulla presentazione del POF e la presentazione della fisionomia della scuola da parte del Dirigente e dei docenti; test d'ingresso; illustrazione delle programmazioni didattico-educative da parte dei vari docenti;
- sono stati monitorati con monitoraggio intermedio l'indice di gradimento ed il grado di validità che i ragazzi hanno riconosciuto al suddetto progetto;
- ci sono stati momenti in aula in cui ogni studente presentava se stesso all'insegnante e alla classe, dicendo che cosa apprezzava di più della scuola media da cui proveniva, che cosa pensava di imparare stando in quella particolare scuola secondaria, quali erano le cose che al di fuori della scuola gli piacevano di più, quali le materie che trovava più facili e più difficili, quale lavoro avrebbe voluto fare dopo la scuola; queste informazioni sono state integrate da colloqui del docente coordinatore con gli alunni e con le famiglie;
- in base alle indicazioni specifiche date da Focus 13 nel report per gli operatori è stato predisposto un piano d'intervento per aiutare gli studenti poco resilienti a sfruttare meglio le risorse del proprio ambiente e della scuola e ad avere fiducia nelle proprie possibilità;
- per i comportamenti disfunzionali all'apprendimento non sono state utilizzate note disciplinari, ma il coordinatore di classe ha predisposto piani d'intervento specifici;

11. Le responsabili descrivono l'intervento in: R. Caradonna, P. A. Martino, "Sviluppo delle capacità personali nel progetto di vita e di orientamento per la formazione e la maturazione dell'identità personale", in AA. VV., 2011b, pp. 115-128.

- per gli studenti segnalati da Focus 13 come problematici rispetto ai rapporti con i coetanei, sono stati progettati lavori in classe e a casa con il metodo della *peer education* coordinati dal docente.

Interventi sul recupero di competenze di base

- Dopo la somministrazione dei test d'ingresso, nell'ambito delle attività didattiche sono stati progettati interventi e inseriti spazi per adeguare i metodi di studio alle esigenze della scuola secondaria superiore, in particolare per le abilità di base (lettura, scrittura, parlato, ascolto, comprensione e capacità di operare collegamenti);
- sono state individuate con i test d'ingresso carenze conoscitive specifiche, per il recupero delle quali sono stati programmati interventi per obiettivi trasversali e interventi di recupero in itinere (attivando anche lavori di gruppo in classe) ed extracurricolari, anche pomeridiani per Latino, Greco, Matematica, Inglese;
- sono stati predisposti corsi di recupero estivi di Latino, Greco, Matematica, Inglese, con assegnazione di esercizi, ripassi sistematici, indicazioni di argomenti specifici da recuperare;
- nell'ambito delle attività di base programmate per l'Italiano sono stati compiuti per tutti gli alunni di ogni classe interventi per potenziare la comprensione e l'espressione linguistica, le capacità di leggere e di prendere appunti.

Interventi sulla didattica

- Sono stati programmati interventi di arricchimento culturale: incontri seminariali su scuola e Costituzione coordinati dalla docente referente del progetto "Cultura al [nome del Liceo]" e dai docenti di Lettere, anche con produzione di articoli di riflessione da parte degli studenti; per una classe è stato attivato un progetto di arricchimento culturale-scolastico in rete "Una Bussola per il futuro", centrato sulla comprensione;
- lo stile cognitivo dei singoli alunni è stato individuato mediante colloqui, verifiche, test d'ingresso, progetti psicopedagogici, per adattare nella prassi didattica il modo di comunicare e i contenuti allo stile cognitivo degli alunni;
- mediante i test d'ingresso è stato fatto un primo esame dei saperi pregressi degli alunni e sono state stilate su quella base le programmazioni didattico disciplinari con competenze, conoscenze, abilità soprattutto in termini di obiettivi da raggiungere;
- sulla base delle preferenze di singoli studenti sono stati realizzati percorsi didattici personali nelle discipline di Storia e Geografia , tenendo conto dei lavori di approfondimento per tematiche relative alla programmazione di classe, rivolti ad alcuni alunni (lavoro di eccellenza) oppure a tutti gli alunni, come facoltativo (lavoro di approfondimento);

- il carico di lavoro a casa è stato differenziato per i ragazzi con DSA;
- il lavoro in gruppo è stato realizzato costituendo gruppi di livello volutamente disomogeneo e con la compresenza del docente fra i banchi;
- sono stati attivati progetti per stimolare creatività e innovazione (p. es. *brainstorming*), applicati all'attività di produzione scritta (temi).

Interventi per l'attivazione di motivazioni intrinseche all'apprendimento

- Per ogni studente, sono state acquisite informazioni sulla sua motivazione allo studio attraverso il dialogo in classe e la produzione di scritti informali, senza valutazione;
- sono state condivise con gli studenti le scelte su modalità didattiche, criteri valutativi, organizzazione del piano di studio;
- sono stati discussi e coordinati dal Consiglio di classe criteri valutativi, modalità didattiche, programmazione per obiettivi trasversali;
- nei casi di numero elevato di assenze e ritardi, il problema è stato segnalato alle famiglie anche tramite convocazione;
- in alcuni casi è stata proposta l'autovalutazione tenendo conto dei criteri condivisi e conosciuti dagli studenti, seguita da una valutazione motivata comunicata dal docente; in alcuni studenti questo ha prodotto un effetto costruttivo per l'assunzione di consapevolezza, che però non sempre ha avuto un ritorno immediato sul profitto;
- la comunicazione della valutazione ai singoli studenti è stata seguita spesso (non sempre, per i limiti di tempo disponibili) dalla richiesta di dire a che cosa attribuivano l'eventuale insuccesso (*locus of control*) e cosa pensavano di fare per ottenere risultati migliori; la richiesta includeva domande specifiche su come avevano affrontato lo studio dei contenuti;
- con gli studenti incostanti, in caso di insuccesso, è stato adottato un procedimento consigliato nel seminario sulla valutazione formativa della prof. C. Messana (UPS): aiutare lo studente a distinguere tra obiettivi raggiunti e non raggiunti (=errori); stimolarlo a programmare una strategia di miglioramento; far riformulare allo studente gli obiettivi a breve termine, anche se l'applicazione di quest'ultimo punto ha comportato difficoltà;
- sono stati proposti nuovi obiettivi a breve termine ogni volta che è stata comunicata una valutazione ("programmazione flessibile");
- sono state usate prove di "valutazione formativa" per Italiano orale, Storia, Geografia, Greco;
- la presentazione di ogni nuovo argomento è stata sistematicamente seguita da una prova e questo ha fatto migliorare il livello di attenzione degli studenti.

Interventi con le famiglie

- Attraverso il sito dell'Istituto le famiglie possono rilevare le valutazioni scolastiche dei figli;
- per promuovere i colloqui scuola-famiglia sono state realizzate convocazioni dei genitori; colloqui antimeridiani settimanali e tre colloqui pomeridiani; precedenti iniziative di incontri tematici sono andate pressoché deserte.

Secondo la referente del progetto, le iniziative didattiche che hanno funzionato meglio sono state le iniziative di gruppo e quelle che hanno funzionato peggio sono state le iniziative di eccellenza.

Nel Liceo classico del II Municipio i voti scolastici hanno avuto un incremento significativo di 0,58 voti fra il 1° trimestre e giugno, passando da una media = 5,78 a una media = 6,36 (Figura 2).

Quel che i due insiemi di interventi hanno in comune è la personalizzazione del rapporto tra docenti e studenti e la stimolazione degli studenti ad essere attivi nel processo educativo. Le differenze fra i due insiemi di interventi sono dovute proprio all'applicazione di questo principio generale, che comporta la ricerca di soluzioni "su misura" per situazioni diverse. Nei paragrafi seguenti evidenziamo alcuni fattori che sono apparsi generalizzabili a istituzioni scolastiche simili strutturalmente.

Oltre alle scuole di cui abbiamo riferito particolareggiatamente gli interventi (un Liceo Sociale di Roma VI-VII Municipio e un Liceo Classico di Roma II Municipio), nel nostro campione erano presenti altri Licei: Classico (Roma II Municipio e XVII Municipio: zone a basso rischio di abbandono), tre Licei Scientifici in zone residenziali (V Municipio; X Municipio, XIX Municipio: rischio di abbandono medio o alto) ed un IIS con Liceo Scientifico e Liceo Linguistico della Provincia (Cerveteri: le località della Provincia hanno indici di abbandono medi più alti rispetto alla capitale). In tutto, 12 sezioni scolastiche, con 318 studenti, di cui il 53% maschi (appartenenza di genere che costituisce fattore di rischio). Gli Istituti con prevalenza o presenza dell'indirizzo "Liceo delle Scienze Umane" includevano una scuola di Ariccia, presente con quattro sezioni (una a indirizzo "L. Scienze Umane" e tre a indirizzo "Liceo Linguistico") e 110 studenti (17% maschi), una scuola del XIX municipio di Roma, presente con 10 sezioni (5 a indirizzo "L. Scienze Umane", due a indirizzo "Liceo Linguistico" e due a indirizzo "L. delle Scienze Applicate") e 281 studenti (21% maschi).

Potrebbe sembrare un discorso ozioso porre il problema degli abbandoni scolastici per questo gruppo di scuole. Sappiamo però dai docenti che il problema della scarsa motivazione allo studio era presente anche fra i loro studenti, che molto probabilmente avranno un ruolo importante nella costruzione della società civile e della sua dirigenza. Gli studenti poco motivati, anche se socialmente avvantaggiati, sono esposti al fenomeno della scarsa realizzazione delle proprie potenzialità, che può indurre abbandoni o rallentamenti a livello di studi universitari e

comunque una inadeguata maturazione di competenze professionali, con correlati danni sociali.

In questa tipologia di scuole gli interventi hanno ottenuto risultati particolarmente brillanti relativamente alla media delle scuole analoghe della Provincia di Roma:

1. la media dei voti, fra il 1° trimestre e giugno, nelle quattro materie fondamentali, è in genere aumentata, di circa un voto (0,79), con incrementi che vanno da oltre un voto in media (1,21 voti nel Liceo di Roma II Municipio, di cui è stato descritto l'intervento; 1,13 nel Liceo di Cerveteri) a un incremento minimo del Liceo scientifico di Roma XIX (0,08), dove i collegi docenti avevano deciso di dare valutazioni "incoraggianti" al 1° trimestre;
2. la proporzione di studenti ammessi al 2° anno nei Licei del campione è in media l'85%, a fronte del 64,19% rilevato nei Licei della Provincia di Roma. Il Classico del XVII Municipio ha la proporzione più elevata (98%) e il Liceo di Cerveteri la più modesta (77%)[12], il Liceo del II Municipio l'85%, quello del X l'86%, quello del XIX il 79%, quello del VI-VII il 75%.

Situazione e risultati negli Istituti Tecnici

Nella provincia di Roma gli Istituti tecnici presentano il più elevato rischio di dispersione o di fallimento scolastico rispetto alle altre tipologie di istruzione secondaria: solo il 50% degli studenti del 1° anno arriva a iscriversi al 2° anno.

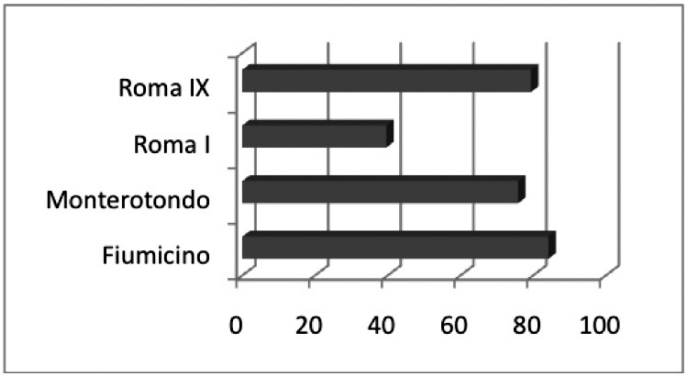
L'ITIS del campione di cui sono pervenuti dati completi per le prime classi è a Frascati e raccoglie studenti anche da vari centri minori. Qui la percentuale di ammessi al 2° anno è stata molto più elevata della media della Provincia: 79% a fronte del 50%, nonostante la situazione di partenza presentasse numerose situazioni di rischio: 28% di studenti con età superiore a quella standard, 13% degli allievi appartenenti a famiglie in cui si parla una lingua diversa dall'italiano, 6% con "diversa abilità" certificata, 96% di maschi. A questi fattori di rischio "anagrafici" se ne aggiungono altri di tipo psicosociale: gli allievi, pur appartenendo a famiglie che hanno un background socio-culturale medio rispetto all'intero campione (scala Bg di Focus 13 = 5), attribuiscono alla propria famiglia scarse motivazioni a che i figli proseguano a lungo negli studi (scala MF di Focus 13 = 4, cioè una ds sotto la media del campione), manifestano scarsa intenzione di proseguire gli studi l'anno successivo e nella prima pagella hanno in media tre insufficienze nelle quattro di-

12. Il risultato dell'ANOVA è F = 2,62 (p = 0,035, 4 e 267 gdl); l'unica differenza significativa (p < 0,05) è tra il Liceo scientifico di Cerveteri (MA = 0,77) e il Classico di Roma XVII (MA = 0,98): test HSD di Tukey, software Statistica.

scipline prese in considerazione (Matematica, Lingua straniera, due discipline caratterizzanti).
I fattori in cui i valori medi di studenti ammessi e non ammessi risultavano all'analisi ANOVA statisticamente significativi al livello p = 0,05 ci segnalano quali sono stati gli interventi che più hanno contribuito a contrastare la dispersione in questa scuola.
Rispetto all'area di rischio A ("rischio accademico"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano: (a) il numero di discipline con valutazioni insufficiente presenti nella prima pagella (valori medi: 4,75 insufficienze i non ammessi, 2,57 gli ammessi) e la media dei voti nella prima pagella (valori medi: 4,33 i non ammessi, 5,51 gli ammessi), (b) l'autovalutazione del proprio livello di profitto nell'insieme delle discipline (scala Val di Focus 13 (punti standard con MA = 5 per l'intero campione): 2,80 i non ammessi, 4,59 gli ammessi, (c) la partecipazione ai corsi estivi organizzati dalla scuola (valori medi: 0,05 i non ammessi, 0,35 gli ammessi).
In altri termini, sembra che gli interventi didattici curricolari (a e b) ed extracurricolari (c) abbiano indotto miglioramenti che hanno contrastato efficacemente il rischio accademico.
Rispetto all'area di rischio B ("rischio socio-culturale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano: (a) il numero dei giorni di assenza (MA = 48,40 i non ammessi, 34,05 gli ammessi); (b) opposizione all'istituzione scolastica: la scuola è percepita come disfunzionale e ostile, soprattutto dagli studenti non ammessi (scala Opp di Focus 13 = 6,07 per i dispersi e 4,87 per gli ammessi: dati raccolti quattro mesi prima degli scrutini); (c) aspirazione a un livello culturale e professionale elevato: nella scala Lu di Focus 13 MA = 3,73 per i Non ammessi e 5,12 per gli ammessi.
Rispetto all'area di rischio C ("rischio comportamentale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano: (a) voto in condotta: nella pagella iniziale gli allievi che si disperderanno hanno MA = 6,95 a inizio d'anno, che diventa MA = 7,05 a giugno, mentre il voto medio degli studenti che poi saranno ammessi è 7,41 al 1° trimestre e 7,80 a giugno; (b) gli studenti ammessi al 2° anno avevano anche inizialmente un livello più elevato di interessi scientifico-tecnici (anche nelle attività della vita quotidiana) rispetto ai dispersi: i valori medi nella scala ScT di Focus 13 sono in tutti e due i sottogruppi superiori alla media dell'intero campione, ma sono particolarmente elevati (7,29: oltre 2 ds superiori alla media) nel sottogruppo degli ammessi rispetto ai non ammessi (MA = 6,27).
Sui fattori di rischio classificati nelle aree B e C hanno presumibilmente influito gli interventi sulla motivazione allo studio, sul miglioramento dei rapporti interpersonali docenti-discenti e gli interventi di ri-orientamento compiuti con l'aiuto dei report di Focus 13. Tutti gli interventi risultati efficaci sono descritti particolareggiatamente nella re-

lazione della referente prof. N. Minardi (AA. VV., 2011b, pp. 147-156), insieme ad altri interventi che hanno avuto minore efficacia.
Gli Istituti Tecnici con indirizzi amministrativo-finanziari presenti nel campione erano quattro, diversi tra loro sia per localizzazione (Fiumicino, Monterotondo centro e sezione staccata, Roma I Municipio, Roma IX Municipio), sia per i fattori di rischio e protettivi presenti, sia per gli interventi di contrasto alla dispersione messi in atto. Anche i risultati ottenuti dalle quattro scuole sono molto differenti (figura 3 e figura 4), sia in termini assoluti (percentuale di studenti ammessi al 2° anno), sia in termini relativi (miglioramenti).

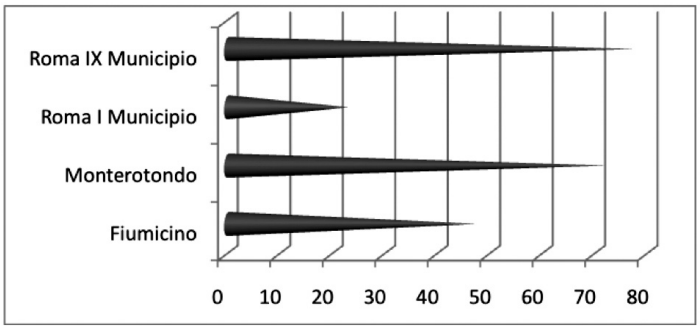
Figura 3 - **Percentuali studenti ammessi al secondo anno**



Rispetto al criterio di profitto "relativo" - riduzione delle insufficienze dall'inizio dell'anno a giugno - sono stati messi a confronto gli studenti che a giugno avevano due o più insufficienze in meno rispetto all'inizio e gli studenti che erano rimasti stabili o avevano peggiorato la loro situazione. Anche sotto questo aspetto le differenze fra scuole sono molto nette[13] (figura 4). Le quattro scuole hanno affrontato i problemi con approccio diverso. A Monterotondo è stato privilegiato l'approccio didattico: gli studenti che all'inizio dell'anno scolastico, nella valutazione d'ingresso, sembravano avere prerequisiti culturali inadeguati rispetto al tipo specifico di scuola, venivano consigliati di riflettere meglio sulla scelta compiuta (sui 112 studenti del nostro campione, 26 non sono arrivati ad avere valutazioni scolastiche). Chi rimaneva, veniva seguito intensivamente da un sistema di tutoraggio che ha portato ad avere il 76% di ammessi all'anno successivo. L'istituto di Roma IX ha puntato, invece, sull'accoglienza e l'incremento della motivazione. Tutti i 109 studenti del campione presenti all'inizio dell'a.s., tranne uno, sono arrivati ad avere valutazioni fino a giugno, anche se solo il 79% è stato ammesso all'anno successivo.

13. I risultati dell'ANOVA a una via, per 3 e 334 gdl, è $F = 33,07$ che consente di respingere l'ipotesi che le differenze siano dovute al caso con un rischio d'errore $p < 0,00001$.

Figura 4 - **Studenti con insufficienze recuperate**



Dalla descrizione degli interventi, nelle due scuole (Roma I e Fiumicino) in cui i risultati appaiono meno brillanti in termini di ammissione al 2° anno e di miglioramento dei risultati rispetto alla situazione iniziale, si nota una minore insistenza su attività mirate alla personalizzazione della didattica e all'incremento di motivazioni intrinseche all'apprendimento.

Hanno partecipato alla ricerca anche due Istituti tecnici agrari di Roma, uno dei quali situato all'interno del GRA (Municipio XI) e uno all'esterno (Municipio VIII, sezione staccata). Rispetto alla media delle scuole partecipanti qui si osservano fattori di rischio caratteristici di questa tipologia scolastica, che spesso viene considerata come una scuola "di seconda opportunità": prevalenza numerica di maschi (72% a Roma XI e 74% a Roma VIII), relativamente elevata proporzione di studenti "in ritardo" sull'età standard (16% a Roma XI e 32% a Roma VIII), opposizione all'istituzione scolastica di livello nettamente superiore alla media: nella scala Opp di Focus 13 la scuola dell'XI Municipio ha MA = 5,83 e quella dell'VIII Municipio ha MA = 7, rispetto alla media generale nella popolazione, dove MA = 5.

Anche i fattori socio-culturali di rischio sono più elevati rispetto ad altre scuole del campione. Il livello socio-culturale medio delle famiglie è nettamente al di sotto della MA (= 5) dell'insieme delle scuole considerate (a Roma XI la MA della scala Bg di Focus 13 è 3,86, a Roma VIII è 3,53) e a un livello ancora più modesto sono le aspirazioni della famiglia stessa al raggiungimento di un buon livello culturale e lavorativo dei figli (la MA della scala MF di Focus 13 è, rispettivamente, 3 e 3,20 per le due scuole).

Le strategie d'intervento riferite dai referenti dell'Istituto di Roma VIII (docenti: Granata, D'Alatri, De Pietro) vanno su alcune grandi linee:

- promozione della socializzazione, anche con l'aiuto di attività extrascolastiche (sport, teatro);
- contrasto all'assenteismo, mediante:
  - coinvolgimento delle famiglie;
  - uso di attività e modalità di insegnamento alternative (apprendimento tra pari, *cooperative learning* e *tutoring*).

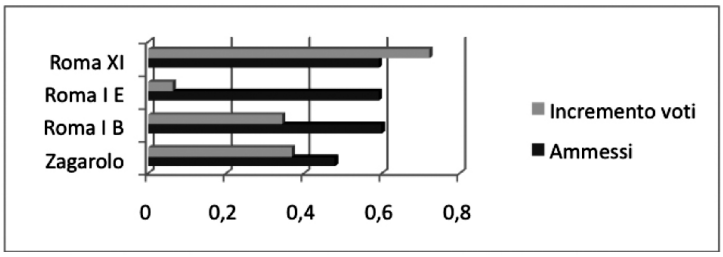
Fra gli strumenti per stimolare un coinvolgimento più attivo viene esplicitamente menzionata la presentazione agli studenti dei criteri di valutazione prima di affrontare un argomento.
Vengono anche menzionati alcuni progetti *ad hoc* ideati per favorire l'integrazione: 1) "La cura della terra, la terra che cura"; 2) L'orto dei semplici; 3) Sèmino, semino, seminò, seminario...; 4) Progetto alunni diversamente abili; 5) Progetto assistenza disabili; 6) Progetto sindrome di Asperger; 7) Fattoria sociale.
Di fatto, i risultati ottenuti nei due Istituti sono molto positivi: il 90% degli allievi è stato ammesso al 2° anno, senza differenze significative fra le due scuole.

Situazione e risultati negli Istituti Professionali

Gli Istituti Professionali accolgono studenti con aspirazioni accademiche modeste e che frequentemente hanno avuto precedenti insuccessi scolastici. I dati generali della Provincia di Roma evidenziano che solo il 55,61% degli studenti del 1° anno viene ammesso al 2° anno. Nelle tre scuole del campione di cui abbiamo ricevuto dati completi abbiamo trovato percentuali di ammissioni al 2° anno abbastanza diverse tra loro: 59,6% (Roma, I Municipio), 52,17% (Roma, XI Municipio), 48% (Zagarolo).
La situazione iniziale nelle tre scuole è sostanzialmente simile e contiene molti elementi di difficoltà: il 74% degli studenti hanno dato a Focus 13 una o più risposte rivelative di disagio psichico; la maggioranza (68% degli studenti) hanno un anno o più di età rispetto agli standard (probabilmente a causa di precedenti fallimenti scolastici) e nessuno di loro è "in anticipo". Le famiglie a cui appartengono gli studenti sono di modesto livello socioculturale: il punteggio medio delle tre scuole nella scala Bg di Focus 13, che misura il Background socio-culturale, è 3,98 (il valore medio di tutte le scuole del campione è 5, con ds = 2: siamo quindi a 0,5 d.s. sotto la media) e, secondo quel che affermano gli studenti stessi, hanno scarso interesse per la carriera dei figli (punteggio nella scala MF di Focus 13 = 3,08: una d.s. sotto la media del campione).
Gli interventi posti in atto nelle scuole hanno avuto in comune il ricorso all'individualizzazione dell'insegnamento (piccoli gruppi) e alla stimolazione dell'attività personale degli studenti (attività laboratoriale, piccoli gruppi). Nella scuola del I Municipio sono stati tenuti presenti sia un asse cognitivo sia un asse emotivo, stimolando gli allievi a metter in atto strategie di "*problem solving*" che andavano dalla capacità di rilevazione di un problema alla capacità di affrontarlo pianificando azioni di risposta, individuando le proprie modalità di studio e le proprie risorse personali e costruendo una serie di sussidi per la facilitazione dei processi (Lo Faro, Lanciotti, 2011). Nella scuola dell'XI Municipio, che ha ottenuto i risultati migliori (figura 5), è stata attivata una programmazione modulare per competenze trasversali con un forte incremento della personalizzazione dell'insegnamento e interventi anche pomeridiani di studio guidato

(Lucchesi, 2011 volume 2). Manca una relazione particolareggiata sugli interventi attivati a Zagarolo.

Figura 5 - **Studenti ammessi al 2° anno e miglioramenti ottenuti in diverse classi di IP**



Per comprendere, al di là dell'intuizione, quali interventi sono stati più efficaci, anche in questo caso abbiamo confrontato con una serie di ANOVA gli studenti ammessi al 2° anno (cioè quelli per cui gli interventi hanno avuto successo) con i casi di insuccesso.
Rispetto all'area di rischio A ("rischio accademico"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano il numero di discipline con valutazioni insufficienti presenti nella prima pagella (valori medi: 7,96 insufficienze i non ammessi, 4,28 gli ammessi e la partecipazione ai corsi estivi organizzati dalla scuola (valori medi: 0,10 i non ammessi, 0,69 gli ammessi). Questo significa che gli interventi hanno avuto successo con gli studenti che partivano da livelli di competenza scolastica relativamente migliori (non più di 4 o 5 insufficienze al 1° trimestre) e con quelli che hanno utilizzato di più le risorse didattiche extracurricolari.
Rispetto all'area di rischio B ("rischio socio-culturale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano il numero dei giorni di assenza (valori medi: 55,02 i non ammessi, 23,66 gli ammessi), il *background* socio-culturale (il punteggio medio nella scala Bg di Focus 13 è 3,47 per le famiglie dei Non ammessi e 4,27 per gli ammessi: differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$), l'ambiente familiare percepito come oppressivo: le famiglie sono percepite come oppressive, soprattutto dagli studenti non ammessi (punteggio nella scala Pr di Focus 13 = 5,50 per le famiglie dei Non ammessi e 4,27 per gli ammessi: differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$).
Rispetto all'area di rischio C ("rischio comportamentale"), le differenze statisticamente significative fra studenti ammessi /non ammessi al 2° anno riguardano il voto in condotta, che per gli allievi "dispersi" varia fra MA = 6,30 al 1° trimestre e MA = 5,27 negli scrutini di giugno, mentre per gli studenti che sono ammessi al 2° anno va da MA = 7,36 al 1° trimestre e MA = 7,80 a giugno (differenza statisticamente significativa, $p = 0,05$), le note disciplinari che per gli allievi dispersi hanno MA = 6,89 note disciplinari a fronte di MA = 1,80 per gli studenti ammessi al 2° anno; le sospensioni: 0,52 in media fra i dispersi, 0,10 fra gli ammessi.

Le differenze significative attinenti alle aree B e C dicono che gli interventi hanno avuto minore successo con studenti che hanno frequentato poco la scuola, che provenivano da famiglie più svantaggiate culturalmente, che percepivano la famiglia come oppressiva, che non accettavano le regole di comportamento della scuola: sembra quindi che con questi studenti abbiano funzionato poco sia le punizioni (note disciplinari, sospensioni) sia l'intervento sulla motivazione e i valori, senza che si possa sapere se la scarsa frequenza scolastica sia la causa o l'effetto dell'insuccesso di questa componente degli interventi.

Licei artistici e Istituti d'arte

Il campione iniziale delle scuole secondarie centrate sull'educazione artistica comprendeva un Liceo artistico di Roma (due sezioni della sede centrale, I Municipio, e due della succursale, II Municipio), un Istituto d'arte del X Municipio ed uno situato nel comune di Pomezia, presente con due sezioni. Complessivamente, 178 studenti, di cui il 38% maschi, ripartiti fra sette sezioni. Successivamente è venuta meno la partecipazione dell'Istituto d'Arte romano, di cui comunque abbiamo alcuni dati in quanto era stato somministrato Focus 13.

L'insieme delle scuole con questo indirizzo si caratterizza con una minoranza di studenti maschi (Roma I 33%, Roma II 41%, Pomezia 38%) e con un numero elevato di studenti "in ritardo" (37, pari al 25% circa: nella 1° classe c'è anche un ragazzo di 18 anni). Modesta è invece la presenza di studenti "diversamente abili" (11, pari al 7,38%) e provenienti da famiglie in cui non si parla italiano (9, pari al 6,04%).

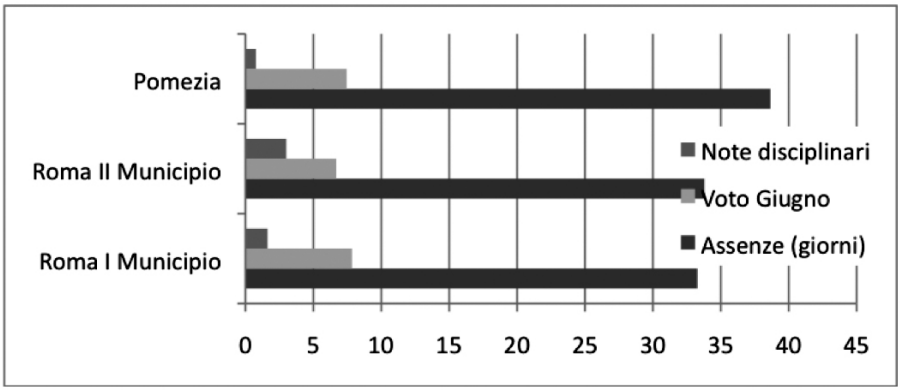
Se consideriamo anche l'intensità degli interessi per l'arte nelle attività di vita quotidiana (scala Art di Focus 13, con punteggi da 1 a 10 e MA = 5 nell'insieme di tutte le scuole), troviamo che hanno interessi artistici superiori alla media (Art = 6,64) solo gli studenti del Liceo artistico di Roma I, che ha una grande tradizione nella capitale, mentre il livello di questi interessi è appena medio (Art = 4,98) nella succursale di Roma II è decisamente inferiore alla media nell'ISA (Art = 3,19). Il basso livello di interessi artistici nella maggior parte degli studenti e la presenza di una proporzione non trascurabile di allievi con età superiore a quella standard fanno pensare che questo tipo di scuola sia una "seconda scelta" dopo precedenti insuccessi.

I risultati globali dell'insieme delle scuole a indirizzo artistico nel nostro campione, evidenziano un 72% di ammessi al 2° anno (senza che l'ANOVA evidenzi differenze statisticamente significative all'interno delle scuole), a fronte di un 58% rilevato nell'insieme delle scuole a indirizzo artistico della Provincia di Roma.

I fattori di rischio che hanno più danneggiato gli studenti sono di tipo comportamentale e differenziano significativamente tra loro le scuole per quel che riguarda le note disciplinari e la condotta. Le assenze sono numerose rispetto ad altri tipi di scuola, ma

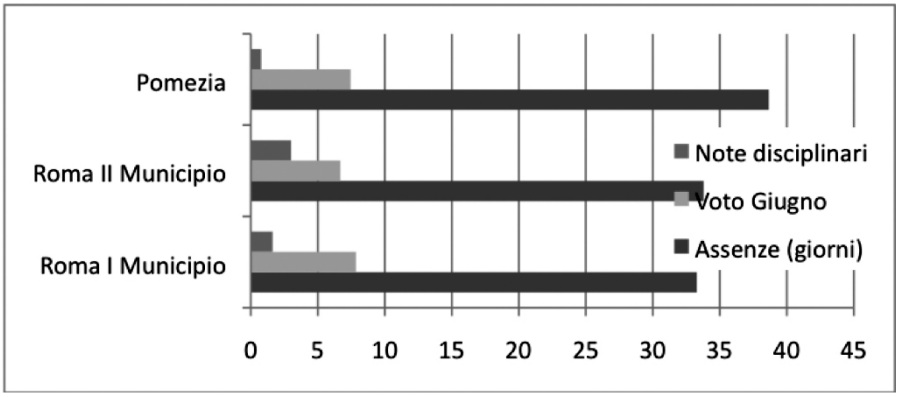
non ci sono differenze significative tra una scuola e l'altra, anche se sono più numerose nella scuola dove il livello d'interesse per le arti era più basso.

Figura 6 - **Fattori di rischio che danneggiano gli studenti nelle scuole ad indirizzo artistico**



Sono state osservate differenze significative ($p < 0,05$) tra le scuole nella diminuzione delle valutazioni insufficienti fra gennaio e giugno (v. figura 7), relativamente alle quattro discipline fondamentali considerate.

Figura 7 - **Differenze nella diminuzione delle valutazioni insufficienti fra gennaio e giugno**



Abbiamo cercato un'ipotesi per questa differenza nelle relazioni sul lavoro svolto nelle scuole. La scuola di Pomezia, come risulta dalla relazione della referente prof.ssa P. Ferrantelli, ha dedicato molto impegno a individuare i settori di base carenti e a predisporre fin dall'inizio dell'anno (dicembre) interventi di recupero a vari livelli (classe, sottogruppi, "sportello"). Anche il Liceo del I Municipio, come riferiscono i referenti prof. A.M. Viligiardi (sede centrale) e E. De Dominicis, ha predisposto interventi, prevalentemente articolati su piccoli gruppi e per alcune discipline (matematica, inglese, disegno

geometrico) in sede extracurricolare. Confrontando le relazioni inviate dalle due scuole, si evidenziano alcune differenze strutturali interessanti: la scuola di Pomezia ha assegnato al "recupero" un'apposita figura strumentale ed ha operato a livello più capillare: gruppi composti al massimo da tre studenti, utilizzazione di materiali o test specifici per il recupero individuale anche durante le attività di classe. Queste modalità didattiche possono essere tenute presenti e verificate in futuro.

Conclusioni

La presente ricerca è stata condotta su circa 2.000 studenti, fra cui erano presenti non meno di 500 con problemi di disagio psichico e/o varie problematiche socioculturali e accademiche, distribuiti fra 25 scuole diversificate per tipologia e collocazione nel territorio laziale.

In linea di massima si può dire che l'azione principale dell'intervento, volta a incrementare la motivazione al lavoro con un effetto a catena - il CTS ha motivato i docenti e i docenti hanno motivato gli studenti – ha prodotto risultati positivi dovunque: i tassi di abbandono nelle scuole del campione sono sistematicamente inferiori, anche di molto, ai tassi di abbandono medi nelle scuole della Provincia. Il fatto di aver agito sulla motivazione implica un'azione anche sul *life-long learning* e sull'inclusione sociale, curata con interventi specificamente finalizzati alla costituzione di vere e proprie comunità scolastiche, di cui gli studenti si sentano parte integrante, e all'integrazione delle scuole nel territorio. Gli effetti degli interventi sull'inclusione sono stati anche rilevati analiticamente mediante alcune scale del questionario Focus 13: integrazione con i coetanei, resilienza, atteggiamento verso gli adulti familiari e non familiari, per citare solo alcuni aspetti. Sotto questo aspetto, il contrasto alla dispersione appare utile anche in scuole che per tipologia (Liceo classico o scientifico) e per collocazione ambientale appaiono elitarie: l'incremento della motivazione intrinseca e dell'integrazione sociale nella scuola secondaria è anche prevenzione degli abbandoni a livello terziario, dove il controllo familiare e sociale è minore, e garanzia di una preparazione qualitativamente migliore di molti futuri professionisti e dirigenti.

Le aree di rischio e i fattori protettivi identificati nella letteratura internazionale si sono confermate utili e consentiranno ulteriori ricerche di confronto anche a livello internazionale.

7. Rete educativa sul territorio del Mugello per la prevenzione del disagio

Giulio Iannis[I]

Le sfide europee per una società più inclusiva passano necessariamente per un processo di rafforzamento e qualificazione dei sistemi educativi e di orientamento, nella prospettiva europea *lifelong* di una più ampia accessibilità ed inclusione, per garantire opportunità e servizi nei diversi contesti e nelle diverse fasi della vita delle persone. In particolare, si evidenzia (Sultana, 2010) l'esigenza di rendere maggiormente efficienti gli interventi di sostegno e orientamento ai giovani maggiormente a rischio di dispersione dai percorsi di istruzione e formazione, in quanto rappresentano una fascia potenziale di disagio e di esclusione dai processi di apprendimento permanente e di inserimento professionale. In questo senso l'orientamento non rappresenta soltanto una funzione strategica per promuovere l'efficacia dei mercati del lavoro – facilitando l'incontro tra domanda e offerta di competenze professionali - ma gioca un ruolo altrettanto delicato come politica di intervento per conseguire gli obiettivi di inclusione per i cittadini a rischio e per perseguire una maggiore equità sociale.

Le attività di orientamento professionale diventano quindi una misura strategica di supporto e accompagnamento all'interno dei moderni sistemi educativi territoriali, fondamentali proprio in tutte quelle situazioni in cui sono più complesse e delicate le fasi di scelta e di transizione da un contesto educativo ad un altro, da un contesto educativo ad un percorso di inserimento lavorativo.

L'esigenza di trovare forme e modi per aiutare gli individui a "navigare" nei mutevoli contesti in cui evolve l'esistenza umana nella società contemporanea obbliga l'orientamento, come aveva già suggerito Peavy (1997) ad una profonda riflessione e riformulazione delle proprie basi teoriche e conseguentemente delle proprie pratiche professionali (Sultana, 2010). L'operatore di orientamento nei moderni sistemi educativi deve infatti essere in grado di comprendere come le grandi trasformazioni sociali e culturali entrino in relazione con le situazioni soggettive degli individui e

I. Docente a contratto Università di Siena, Ricercatore Centro Studi Pluriversum

con i processi di costruzione dell'identità personale in contesti complessi e pluridimensionali (Iannis, 2000).
Nell'approccio costruttivista proposto da Peavy, la finalità dell'orientamento è soprattutto esplorativa, legata all'esigenza di creare nuove conoscenze utili per dare senso al proprio progetto esistenziale. In questo senso è fondamentale l'interazione con l'ambiente esterno, con le reti e con tutte le risorse educative del territorio.
L'approccio costruttivista adotta una gamma molto ampia di strumenti che si propongono di favorire la massima espressione soggettiva, con modalità più creative e molto libere. In questa logica, possono infatti essere utilizzati nell'orientamento tutti quelli che Peavy chiamava *cultural tools*, ossia strumenti culturali che stimolano la riflessione, il decentramento cognitivo, la percezione sensoriale ed emotiva del problema, l'analisi delle prospettive di significato e degli elementi culturali collegati ai contesti di riferimento. L'esigenza quindi di ripensare i sistemi di orientamento in questa prospettiva apre, da un lato, la necessità di una dimensione di rete, con la possibilità di una ampia condivisione di risorse informative e orientative che siano accessibili e fruibili da parte di ogni persona, e, dall'altro lato, evidenzia l'urgenza di dotare ogni singolo operatore/docente di orientamento di nuovi strumenti, più coerenti a questo modello di intervento e maggiormente in grado di cogliere le sfide epistemologiche di una società complessa ed in costante trasformazione.
In questa nuova prospettiva l'orientamento deve aiutare le persone a formulare possibili progetti di sviluppo (anche alternativi e divergenti) in un'era di rapidi cambiamenti e di crescenti livelli di complessità. In tal senso Scanagatta parla di un "ecosistema soggettivo" proprio per indicare un "territorio personale di conoscenza" in cui il soggetto è chiamato ad esercitare attivamente la propria capacità di "governo". Questo esercizio di potere sulla propria realtà soggettiva non è delegabile, diventando un vero e proprio imperativo per tutte le persone che devono cercare una propria dimensione professionale nell'era della globalizzazione: «Ciò che conta è prendere atto che dietro a questi aspetti vi è sempre una capacità di governo, che è la vera sostanza dell'identità sociale con cui la persona costruisce il proprio percorso di vita» (Scanagatta, 2002).
Per i moderni sistemi di orientamento si tratta quindi di promuovere nelle persone una capacità di direzione, di orientamento strategico e di "governo" della propria evoluzione professionale. Queste competenze, non banali e non semplici da apprendere, vengono definite dalla Risoluzione Europea del 2008 sull'orientamento lungo tutto l'arco della vita[14] come *career management skills*, indicando con questa definizione quelle abilità

14. Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies (2008/C 319/02).

che permettono ai singoli di identificare e valorizzare le proprie competenze e gli obiettivi di apprendimento necessari a migliorare l'occupabilità e l'inclusione sociale. Con il termine *Career Management Skills* (CMS) la Risoluzione intende riferirsi ad un insieme di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni personali, educative e occupazionali, nonché alle competenze per effettuare e attuare decisioni e transizioni.
La stessa Risoluzione sottolinea inoltre l'esigenza di strutturare e consolidare sistemi e reti territoriali per l'orientamento, a supporto dei processi di apprendimento permanente. Lo sviluppo dei sistemi territoriali per l'orientamento rappresenta una priorità soprattutto per il nostro Paese per poter incrementare i bassi tassi nazionali di partecipazione alla formazione e di occupazione giovanile, ancora molto lontani dagli obiettivi prefissati in sede Europea.
Il tema delle reti nell'ambito dei sistemi territoriali di orientamento è un fattore chiave per garantire la massima accessibilità alle risorse informative e ai diversi servizi di orientamento a tutte le persone, ma con particolare attenzione ai soggetti più deboli.
Sicuramente non mancano esperienze significative in questa direzione, anche se la carenza di precise norme e linee di intervento in questo specifico ambito hanno frenato il necessario processo di consolidamento delle buone pratiche. Anche all'interno dei sistemi territoriali più strutturati, quali ad esempio il sistema pubblico di istruzione, le azioni di orientamento e di sostegno all'inclusione sociale degli alunni a rischio non riescono a collocarsi all'interno di un'organizzazione stabile, capace di rispondere ad una logica comune e ben definita di intervento, rimanendo spesso ancorate a prospettive di contesto o a tempistiche di progetto. Sarebbe invece necessario valorizzare modelli in grado di implementare il lavoro di rete e la collaborazione tra i servizi, per favorire l'accesso della persona alle risorse di orientamento presenti e disponibili sul territorio. Si tratta in questo senso anche di favorire negli utenti la comprensione e la consapevolezza del tipo di servizio di cui stanno usufruendo, per sapere "a che punto sono", "chi mi sta aiutando" in quel momento e che "tipo di ulteriore aiuto posso ricevere".
Nel caso specifico nei giovani che presentano disabilità fisiche o psichiche la rete è una risorsa fondamentale, in quanto permette azioni integrate di accompagnamento e sostegno da parte del sistema territoriale, che può mettere a disposizioni risorse e professionalità maggiori rispetto a quelle dei singoli enti con cui il giovane e la famiglia si relazionano. Nell'ambito specifico dell'orientamento, il lavoro di rete a supporto dei processi di scelta e di transizione dei giovani con disabilità è indispensabile proprio per creare le condizioni migliori per una presa di decisione che tenga conto, da un lato delle motivazioni e aspirazioni individuali, ma al tempo stesso anche delle opportunità che meglio possono garantire assistenza e supporto ai giovani nel percorso di apprendimento, di potenziamento delle *skills* professionali, di inserimento nei contesti lavorativi e sociali. La rete, in questa logica non è solo un insieme di organizzazioni collegate

tra loro, ma deve funzionare come un sistema coordinato, in grado di rilevare i bisogni soggettivi e di rispondere alle esigenze complesse e mutevoli proprie delle persone che hanno maggiori difficoltà di orientamento.
Recuperando una proposta di riflessione di Consolini (2002) non si tratta solo di creare la rete ossia il *network*, ma di promuovere il *networking*, ovvero la capacità di lavorare insieme, di cooperare nell'impegno comune di accompagnare la persona, in qualunque condizione ed in ogni contesto, nelle proprie scelte esistenziali, formative, professionali.
In questa direzione, con grande lungimiranza, ha lavorato la Comunità Montana del Mugello[15] promuovendo una significativa esperienza di "rete educativa" e coinvolgendo tutte le istituzioni scolastiche e le altre organizzazioni formative del territorio, attraverso un percorso di ricerca azione partecipativa (Orefice, 2006) e di condivisione di strumenti e risorse orientative[16].
Il progetto si proponeva di consolidare le iniziative che la Comunità Montana aveva già avviato nell'ambito del Piano Integrato di Area per il diritto allo studio, per realizzare un nuovo servizio di orientamento presso le sedi degli istituti scolastici del Sistema Formativo Integrato Mugello. Il progetto è stato strutturato attraverso azioni di coordinamento e supervisione metodologica, con la definizione di criticità e priorità da parte degli stessi docenti referenti per l'orientamento delle scuole coinvolte. Parallelamente, grazie alla presenza di esperti e ricercatori, sono stati creati gruppi di lavoro e di studio per raccogliere, selezionare e valutare modelli, risorse e strumenti utili per potenziare la rete educativa territoriale in funzione della necessità di rispondere alla domanda emergente e pressante di orientamento, in una logica di continuità educativa tra le diverse scuole e di condivisione di informazioni, professionalità e risorse specifiche in questo ambito. Un focus particolare è stato riservato all'analisi e alla rivalutazione delle situazioni più complesse e difficili, ripensando e riqualificando le logiche di intervento in favore dei giovani più a rischio e delle loro famiglie. In questo è stato fondamentale il lavoro di rete, anche con strutture territoriali (quali i servizi per l'impiego ed il CRED), in grado di mettere a disposizione delle scuole professionalità specialistiche, proprio a supporto dei soggetti con maggiori difficoltà.
I gruppi di lavoro e di studio, formati dai docenti referenti per l'orientamento e dagli esperti, hanno definito e condiviso un documento di lavoro denominato "Linee guida per l'orientamento" per declinare i principi, le finalità e le caratteristiche di qualità dei servizi di orientamento attivati dalle scuole, promuovendo la collaborazione territoriale e la condivisione delle risorse, all'interno di un modello teorico comune di riferimento, centrato sui bisogni della persona e soprattutto sull'esigenza di un lavoro di rete. Tale

15. www.sistemaformativomugello.it
16. www.sorprendo.it

modello è stato quindi socializzato a tutte le scuole, diventando in molti casi uno strumento di supporto e di integrazione con il Piano dell'Offerta Formativa (POF) annuale, ossia il documento attraverso il quale la scuola comunica all'esterno la propria offerta di istruzione e di formazione ed i servizi educativi attivati.
La fase successiva è stata la sperimentazione di azioni di orientamento che fossero coerenti con il modello e frutto di una progettazione partecipata. Le azioni sono state realizzate dai gruppi di lavoro, con la presenza di esperti di orientamento e con il supporto di adeguate risorse e strumenti, in grado di offrire agli studenti sia un livello ottimale di informazione sulle professioni e sui percorsi di istruzione e formazione, sia una serie di funzioni e strumenti utili per far emerge le proprie aspirazioni ed interessi, connessi alla scelta formativa e professionale. Il progetto, in questo senso, ha messo a disposizione di tutte le scuole il software S.Or.Prendo per l'orientamento professionale, valutandone sia la coerenza metodologica con le linee guida sia la semplicità di utilizzo e la completezza informativa.
La Comunità Montana del Mugello, attraverso esperti e ricercatori, ha garantito supervisione metodologica e assistenza tecnica ai gruppi che hanno anche potuto contare sulla disponibilità di una piattaforma web di supporto dedicata al progetto, che ha permesso una comunicazione costante tra i gruppi e gli esperti, la condivisione di risorse e materiali, l'approfondimento delle tematiche e la conoscenza degli strumenti.
Attraverso ulteriori momenti di riflessione e follow up sono stati valutati gli interventi realizzati, la qualità del modello, evidenziando al tempo stesso criticità e ulteriori necessità della rete territoriale.
Il percorso di ricerca azione partecipativa ha avuto una forte valenza formativa, attivando processi di apprendimento cooperativo e di condivisione di conoscenze e risorse già presenti nel contesto di riferimento. Inoltre, la ricerca azione ha consentito ai referenti delle scuole di riprogettare e rivalutare le proprie attività di orientamento, evidenziandone la validata metodologica all'interno del quadro teorico elaborato attraverso le linee guida e approfondendo specifiche conoscenze sull'uso dello strumento e delle tecnologie proposte.
Particolarmente interessante e proficuo è stato il lavoro congiunto tra insegnanti di scuole di diverso grado, che hanno confrontato i diversi punti di vista rispetto alle azioni di intervento realizzate e hanno individuato elementi reciproci di miglioramento e spazi di cooperazione e collaborazione utili per centrare meglio le azioni di orientamento sulla base delle diverse e specifiche esigenze degli alunni, in una logica di continuità didattica e di sviluppo di "*career management skills*" durante l'intera fase di passaggio dei giovani tra i sistemi educativi e di transizione dalla formazione al lavoro.
Durante l'intero progetto sono state realizzate azioni di monitoraggio e di supporto tecnico per verificare l'andamento della ricerca-azione, evidenziando gli aspetti positivi

e le criticità emergenti. Inoltre, sono stati realizzati materiali e documenti utili alla diffusione del modello e alla raccolta di elementi informativi utili ad avviare successive azioni di miglioramento e di adattamento del modello. In particolare, sono stati elaborati dati di sintesi rispetto alla valutazione degli interventi, con indicazioni utili per la riprogrammazione delle attività nei prossimi anni.
Uno degli oggetti principali della valutazione che è stata realizzata attraverso la sperimentazione in tutte le scuole del territorio è stato lo strumento di orientamento S.Or.Prendo, quale risorsa strategica per coordinare i diversi interventi all'interno di un quadro teorico e metodologico condiviso da tutta la rete educativa.

Figura 8 – **Home page del sito S.OR.PRENDO**

Per il docente/consulente di orientamento, poter gestire tale processo con l'ausilio del software rappresenta un passo fondamentale in questa direzione. In questo senso molti strumenti di orientamento nell'approccio costruttivista sono pensati proprio per promuovere una più ampia esplorazione delle possibilità, anche verso direzioni non previste, divergenti e spesso "sorprendenti". Per gestire in modo positivo la "sorpresa" di scoprire nuove opzioni di sviluppo è necessario che tale processo possa essere condotto con il supporto di una figura consulenziale (operatore/docente/tutor) in grado di tradurre in un coerente piano di azione queste opzioni potenziali.
In questo modello assume pertanto un ruolo centrale la figura del consulente/docente di orientamento, che deve aiutare il soggetto nel processo di autovalutazione, con particolare riferimento alla comprensione degli *items* e alla promozione del processo di

esplorazione delle professioni, partendo da quanto emerge dall'uso del software.
Per gli operatori di orientamento questo strumento rappresenta un supporto rilevante proprio nella fase più delicata dell'intervento di orientamento, ovvero la costruzione delle possibili alternative. Inoltre, la struttura del database informativo consente anche di avere immediatamente a disposizione tutte le informazioni utili per elaborare con la persona un piano di azione operativo.
In sintesi, l'esperienza del Mugello, oltre a creare logiche di collaborazione e meccanismi di rimando, ha fatto emergere un'ulteriore funzione della rete, ovvero un processo di innovazione e confronto che dovrebbe sistematicamente proporre azioni integrate, riducendo sprechi e sovrapposizioni: ad esempio attraverso una gestione centrale, trasparente, ma anche partecipativa e dinamica dell'informazione.
La Comunità Montana del Mugello, in questa direzione, ha realizzato anche un portale web per la condivisione di informazioni e per la costruzione partecipata di una "mappa" dell'orientamento ovvero una rilevazione formale di chi effettivamente eroga in modo costante e qualificato servizi di orientamento: dove, quando, con quali professionalità, con quali strumenti e in base a quali metodologie. La positiva sperimentazione di nuove tecnologie, come ad esempio la comunità on line del progetto, apre nuovi spazi e più ampie possibilità di utilizzo di sistemi e strumenti ICT (*Information and Comunication Technologies*) per avvicinare ulteriormente i servizi agli utenti.
Al termine di questa esperienza di ricerca-azione partecipativa nell'ambito dell'orientamento è emersa tra i partecipanti una nuova attenzione comune ai problemi e soprattutto una consapevolezza generale che la "soluzione" ai problemi di orientamento non possa essere patrimonio del singolo, ma necessariamente un insieme di principi e pratiche condivisi, con al centro sempre il bisogno individuale della persona. Si tratta anche in questo caso, come declinato nelle linee guida della "rete educativa", di avviare azioni strutturate e governate di monitoraggio dei servizi e delle iniziative di orientamento, di definizione di competenze minime e di analisi di fabbisogni formativi per programmare in modo urgente e mirato percorsi di aggiornamento e di qualificazione per gli operatori ed i docenti che svolgono in modo prevalente le diverse funzioni di orientamento.
L'esperienza del percorso di ricerca azione partecipativa ha evidenziato quanto sia preziosa un'azione "riflessiva", in grado di far dialogare gli attori territoriali, di valorizzare le esperienze specifiche, di generare nuove conoscenze, non solo teoriche ed astratte, ma contestualizzate, focalizzate sui problemi reali e quotidiani (Iannis, 2009). In un senso più trasversale e metacognitivo, attraverso l'approccio della ricerca azione partecipativa, i soggetti sono diventati protagonisti attivi del processo di creazione dei saperi, sviluppando capacità di indagine, di comunicazione, di mediazione, di progettazione, di azione e di sperimentazione nella pratica delle conoscenze teoriche elaborate e condivise all'interno della comunità di riferimento.

8. Percorsi di formazione professionale per l'inclusione socio-lavorativa dei giovani a rischio

Giorgio Rosso[1], Cesare Rosso[1], Andrea Gallina[1]

Già dal 1997, anno nel quale la Casa di Carità Arti e Mestieri ha avviato un progetto Fse nel quadro del programma *Youthstart*, uno dei temi da approfondire è stata la necessità di cosa si intendesse per giovani "a rischio" (già il titolo del progetto, "Icaro - Dispositivo di accompagnamento e formazione individualizzata per adolescenti e giovani in difficoltà", utilizzava un'accezione forse ampia che evidenziava la difficoltà di partenza ad individuare un target specifico).
In quel caso si giunse ad una definizione che oggi è stata acquisita a livello istituzionale: per esempio, nel bando della Regione Piemonte per le azioni formative, si definiscono come destinatari "Giovani (di norma fra i 18 anni e i 25 anni) che hanno abbandonato la scuola, non inseriti nel mondo del lavoro e con una realtà familiare difficile, seguiti dai servizi sociali territoriali o da strutture di assistenza pubblica o privata".
Come spesso accade, però, la realtà che una istituzione come un Ente di Formazione Professionale deve affrontare si dimostra molto più varia e mutevole di quanto possa essere inquadrato in un'unica definizione. Meglio sarebbe tener sempre in considerazione che fra i giovani che si avvicinano alla FP troviamo varie categorie di giovani "a rischio", per i quali l'unico tratto comune può essere riassunto da una definizione che venne elaborata proprio nel corso del progetto Icaro, ovvero quella di giovani "erratici", persone che intraprendono mille strade, magari una in contraddizione rispetto all'altra, magari con un certo entusiasmo iniziale, ma che faticano enormemente a portare a termine il percorso intrapreso, spesso abbandonandolo con la stessa rapidità e leggerezza con la quale lo avevano iniziato. È certamente una definizione poco istituzionale, ma che rileva uno dei dati più critici, e sempre più diffusi, della personalità di questi giovani.
Una suddivisione un po' più fine può invece procedere per macro-categorie.
La più generica, ma numericamente la più rilevante, è quella dei "giovani a rischio di dispersione scolastico/formativa". Si tratta di una tipologia di ragazzi che rappresenta

1. Fondazione Casa di Carità Arti Mestieri Onlus – Torino

una delle criticità più forti nel nostro sistema Paese: il 45° Rapporto Censis pone l'Italia in una situazione ancora lontana dall'obiettivo europeo di giungere nel 2020 a una media del 10% di dispersi.
Nel 2010 la quota di giovani 18-24enni in possesso della sola licenza media e non più inseriti in percorsi formativi è scesa dal 19,2% al 18,8%, con intensità variabile nelle diverse aree del Paese; se però la situazione generale molto lievemente si riduce per le fasce di età più giovani, tende invece ad incrementarsi, anche per effetto della crisi in atto, se ci occupiamo degli over 18enni cosiddetti Neet, ovvero dei giovani che non studiano e non lavorano. Da un punto di vista "qualitativo", invece, il problema si complica se, come accade spesso nel sistema di Istruzione e Formazione professionale, consideriamo anche le difficoltà di quelli che restano nel sistema scolastico e formativo, magari nella Formazione Professionale, come ripiego a seguito di diversi fallimenti, ma mantengono costante e particolarmente accentuato quel rischio di dispersione connesso alle caratteristiche dell'essere "giovani erratici", cui abbiamo accennato precedentemente: con loro l'impegno a tenerli dentro il sistema è una lotta quotidiana e faticosissima.
Una seconda categoria potrebbe essere individuata nei giovani a rischio di disoccupazione, o con un basso livello di occupabilità. Si tratta di persone che magari portano a termine un percorso scolastico e/o formativo, probabilmente anche grazie alla pressante azione di supporto esercitata dal sistema scolastico e della formazione professionale, ma che non riescono a maturare un livello di competenze tecniche, di spinta motivazionale, di "abilità per il lavoro" che li rendano appetibili per le aziende. Qui sono probabilmente intervenuti anche cambiamenti culturali e sociali a livello generale, che rendono abbastanza frequenti situazioni di debolezza che solo pochi anni fa rappresentavano casi eccezionali. A titolo esemplificativo, vale la pena di esporre una situazione specifica che è percepita in gran parte del mondo della formazione professionale. Fino ad una ventina di anni fa i percorsi di formazione professionale erano frequentati soprattutto da coloro che, si diceva, "non avevano voglia di studiare". In effetti si trattava di persone che spesso pativano il contesto "aula" o faticavano a impegnarsi in situazioni molto marcatamente di tipo scolastico e teorico. Erano persone che però trovavano la propria dimensione e facevano esplodere il proprio entusiasmo nel momento in cui venivano inseriti in azienda per lo stage o per un avviamento al lavoro. Oggi, spesso, troviamo in situazioni diametralmente opposte: molti ragazzi reggono se si trovano in un contesto di laboratorio scolastico/formativo (una situazione in cui la pratica è preponderante rispetto alla teoria, ma all'interno del quale le regole appartengono ancora al contesto "protetto" tipico di una situazione formativa), mentre il momento di impatto con l'azienda vera e propria (in stage, in tirocinio o in un percorso di inserimento al lavoro) comporta l'insorgere di una forte crisi e necessita di consistenti azioni di supporto da parte dei tutor formativi.

Per altri possiamo invece parlare di rischio indotto da altre componenti (es. giovani migranti, famiglie deboli, etc.). Si tratta di giovani potenzialmente in grado di affrontare un percorso scolastico e formativo senza particolari difficoltà, ma il contesto nel quale vivono crea condizioni esterne che intervengono pesantemente nella quotidianità scolastico/formativa dei ragazzi. A volte si pongono problemi di tipo oggettivo (per esempio economici o legati a trasferimenti improvvisi), ma in molti casi le interferenze riguardano la sfera affettiva, motivazionale, culturale, relazionale. Gli interventi previsti in questi casi sono pertanto rivolti non solo agli allievi stessi, ma diventa indispensabile un costante (nonché molto faticoso e dispendioso) lavoro nei confronti del contesto[17].
Una ricerca condotta all'interno dei centri di formazione della Casa di Carità Arti e Mestieri nel 2008 evidenziava però che in tutti i gruppi classe dei percorsi per l'espletamento dell'obbligo scolastico e formativo di quell'anno (circa 40 classi distribuite sui 12 centri piemontesi nei quali si svolgevano corsi di vario tipo per giovani adolescenti) erano presenti giovani con forti componenti di rischio sociale in atto: si trattava a volte di situazioni non formalmente riconosciute (uso saltuario di sostanze, di alcool, problemi di maternità precoce e/o aborto adolescenziale, debolezza sociale generica), oppure di rischi istituzionalmente riconosciuti (giovani in carico a servizi sociali, in comunità, in carico a Sert, Giustizia minorile...), o con significative componenti di rischio sociale collegate a patologie (Disabili, Bisogni Educativi Speciali, Disturbi Specifici dell'Apprendimento).
Fra i giovani con i quali la Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri opera vanno poi aggiunti quelli con fortissime componenti di rischio sociale in atto (per esempio i giovani trattenuti negli Istituti penali per minori).
Come si vede il quadro è piuttosto articolato e complesso. Se è certamente vero che in molti casi dietro una situazione di "rischio" si presenta un quadro che può essere definito di "disagio psichico", occorre aver sempre chiaro che il sistema FP (così come il sistema scolastico) non possiede in sé le competenze per curare tale disagio. Può e deve rilevarne le manifestazioni, individuare percorsi che migliorino le condizioni di inclusione sociale e socio-lavorativa, adeguare la propria iniziativa didattica e formativa, ma dal punto di vista specifico del disagio psichico deve soprattutto interagire e collaborare con i servizi specializzati e mettere in atto percorsi di sostegno/cura concordati.

17. Per un approfondimento relativo alle problematiche ed alle strategie adottate per un'azione di supporto alle famiglie si veda il manuale "I manuali Perseo - Il rapporto con le famiglie", elaborato nell'ambito di un progetto Youthstart e scaricabile all'indirizzo http://www.casadicarita.org/Perseo/progettonazio.html; per un quadro abbastanza completo delle dinamiche relative ai giovani stranieri, un utile riferimento è la relazione di ricerca "Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale" edito da Franco Angeli e redatto da Mariagrazia Santagati al termine di un lavoro che ha visto coinvolte tutte le maggiori agenzie formative piemontesi.

Le manifestazioni di rischio sociale negli adolescenti

Proviamo quindi ad elencare quali sono le principali criticità che riscontra il sistema della Formazione Professionale nei giovani che ad essa si rivolgono.

Il contesto sociale e psicologico[18]

La particolarità dei nostri allievi è il contesto sociale e psicologico in cui molti di essi si trovano: riferimenti familiari deboli, povertà di stimoli, situazioni aggregative in cui converge il disagio possono portare tali dinamiche a trasformarsi e sedimentarsi in atteggiamenti di devianza lesivi al proprio farsi adulti.

In questi casi la scuola di indirizzo tecnico-professionale e il centro di formazione professionale rimangono le poche realtà a loro disposizione in cui essi possano pensare a se stessi in modo diverso, evolvere quelle risorse che li porteranno a essere individui in grado di costruire con consapevolezza e fiducia il proprio ruolo nella società.

All'interno dei nostri percorsi di formazione professionale un adolescente può vivere un'esperienza educativa e formativa partendo dal presupposto che il successo è a portata di mano ed è raggiungibile. Per un adolescente, come per un adulto, il successo rinforza e motiva al punto da far variare un orientamento sbagliato; spesso stare in un luogo che ci attribuisce un ruolo è così gratificante da farci impegnare, scoprendo energie che neanche pensiamo di avere.

La nostra posizione è che la consapevolezza delle potenzialità non possa passare attraverso umiliazioni, bocciature e lezioni tradizionali, ma deve essere veicolata da metodologie fondate sulla pedagogia del successo e da una reale attribuzione di ruoli e funzioni che tengano in considerazione la persona in quanto tale.

La debolezza del proprio progetto futuro e del rapporto con la figura adulta[19]

Per comprendere al meglio l'utenza con la quale abbiamo quotidianamente a che fare, e poter progettare e mettere in atto strumenti e metodologie efficaci, è importante affiancare ad un discorso sull'adolescenza intesa in assoluto come momento particolare nella vita di ogni individuo una riflessione che sottolinei la specificità dell'essere adolescenti oggi, nell'attuale contesto socio-culturale.

Formatori ed educatori sottolineano sempre più come negli ultimi anni gli allievi stiano cambiando, esprimendo difficoltà dovuta al fatto che modelli educativi sperimentati con successo nel passato oggi si mostrino inadeguati.

---

18. Giovani e disagio - Strategie e metodologie di intervento formativo - http://www.korastudio.it/volumi_1/content/disagio/disagio_001.html
19. Ibidem

Per leggere questa mutazione non possiamo sottrarci ad un'analisi più estesa dei cambiamenti in atto a livello sociale, cambiamenti che, forse in modo più marcato che per altre fasce di età, influiscono sulla condizione dei nostri ragazzi.
La precarietà e flessibilità del lavoro, l'immagine della situazione economica, ambientale, il crollo di ideologie che riponevano forte speranza nel progresso tecnologico, nella lotta contro le ingiustizie sociali, hanno portato un modo nuovo di concepire la storia, sia collettiva, sociale, che biografica, individuale; lo sviluppo e l'uso quotidiano di microtecnologie elettroniche, il consumismo, nuove pratiche di genitorialità, ci consegnano effettivamente adolescenti assai diversi da quelli di poche generazioni addietro.
Uno degli elementi chiave per leggere questa mutazione è sicuramente il cambiamento in questi anni del concetto di futuro: se ieri il futuro era il luogo dello "stare meglio", sia individualmente che come società, oggi è visto principalmente come il territorio dell'incertezza e dell'insicurezza.
Dal punto di vista biografico, fino a non molti anni fa il futuro era visto come il luogo della realizzazione o, nella peggiore delle ipotesi, dal punto di vista lavorativo, della monotonia e dell'eterna ripetizione, ma comunque in un contesto di sicurezza e stabilità, nel quale la professione fungeva da forte strumento di identità.
La scuola era sentita come fortemente funzionale all'ingresso nel mondo del lavoro e al ruolo che in questo si sarebbe ricoperto; una volta trovato un lavoro, poi, si entrava nella maggior parte dei casi in un sistema di garanzie che avrebbe accompagnato per tutta la vita.
La carriera scolastica e lavorativa delle persone era vista come la logica progressione di uno schema piuttosto chiaro, dove il futuro, lineare, veniva conquistato portando avanti una fase dopo l'altra.
Non mancavano i problemi, certo, ma tutto si svolgeva in un contesto che si percepiva stabile, prevedibile, in cui proprio per questa ragione i progetti, le azioni individuali o collettive erano percepite come aventi una forza di cambiamento non indifferente.
Oggi la situazione è fortemente cambiata. Entrare nel mondo del lavoro non dà la garanzia, nemmeno lontana, di rimanerci; si percepisce il futuro come un campo in cui le regole del gioco cambiano in continuazione, dove per questa ragione è impossibile fare progetti e attuare strategie a lungo termine, dove ci si sente impotenti di fronte a qualcosa di incontrollabile.
La scuola quindi, e in particolare la formazione professionale, che era intesa come un luogo in cui si iniziava a pensarsi, a incarnarsi nella propria identità futura ("sto diventando meccanico, stampatore, panettiere…") viene a perdere questo ruolo. L'allievo intraprende un percorso, riceve una preparazione che non necessariamente corrisponderà al suo futuro, ritiene di acquisire competenze che lo potrebbero aiutare, ma difficilmente percepisce la formazione professionale come un momento di formazione della propria identità, del ruolo che giocherà da adulto nella società. Nel momento in cui vacilla l'idea di formazione professionale come strumento che porta a prepararsi alla professione che si eserciterà in futuro, crolla anche il principale motivatore, l'aspetto

principale che garantiva la tenuta dei percorsi di FP. Gli adolescenti sono portati a pensare che sarà soprattutto il caso, non la scuola e il loro personale impegno, a decidere chi saranno in futuro, il caso che magari porterà a rimbalzare come in un flipper da un'occupazione all'altra, in uno stato di assoluta impotenza.
Se si è persa speranza nel futuro individuale, qualcosa di simile è accaduto a livello sociale. Un tempo il progresso era una promessa di vita migliore, si pensava che grazie alla tecnologia avremmo migliorato la nostra vita quotidiana, grazie alla ricerca avremmo sconfitto malattie fino quasi a divenire immortali. Allo stesso modo da un punto di vista sociale, le lotte, i passi avanti della democrazia avrebbero sconfitto l'ingiustizia e portato ad una società sempre migliore.
Quello che viene percepito oggi è ben diverso. La tecnologia si è certamente sviluppata portando nuove comodità, ma è ben lungi dal portare felicità: il diffondersi delle macchine e degli automatismi non hanno liberato l'uomo dal lavoro, che appare invece sempre più pesante; se poi lo studio e la ricerca hanno sconfitto alcune malattie, altre sono comparse e quel futuro di immortalità che si prospettava qualche anno fa ormai è un'idea alla quale nessuno fa più affidamento. Al contrario, truci predizioni di autodistruzione del pianeta terra a causa dell'inquinamento si prospettano all'orizzonte. Nessuna delle grandi ideologie e scuole di pensiero degli ultimi due secoli hanno visto realizzarsi le proprie previsioni, il mondo oggi non è percepito come più equo, in pace, ricco, rispetto al passato, né tanto meno marciante in questa direzione.
Anche questo porta inevitabilmente forti ripercussioni per quanto riguarda il sistema formativo.
Perché devo aver fiducia nella conoscenza, nella scienza, nella tecnica, quando questa non ha portato (e non porterà) felicità all'uomo?
E soprattutto, perché devo avere fiducia negli adulti, negli anziani, che hanno fondamentalmente fallito nel loro compito di costruire un mondo migliore, le cui speranze, i cui saperi, si sono rivelati vani? Con quale autorevolezza parlano?
Questo fa vacillare ulteriormente il rapporto adulti-adolescenti, educatori-educandi, già alle prese con altri fattori di crisi del modello autoritario, in un momento in cui un nuovo tipo di relazione efficace, basato sull'autorevolezza e non semplicemente su un approccio protettivo e seduttivo, stenta a decollare.

Fuga dal futuro, rifugio nel qui ed ora[20]

Movendoci a questo punto dalla definizione classica di adolescente, colui che si trova fra il "non più" dell'infanzia e il "non ancora" della vita adulta e integrando il discorso appena affrontato, sarà naturale pensare ad un individuo che cerchi di prolungare il

20. Ibidem

più possibile questa fase che, sebbene ricca di instabilità, tiene al riparo da un futuro, da un "non ancora" ben più insicuro. La tendenza sarà quindi quella di godersi il più possibile questo limbo che, per quanto travagliato, rinvia e protegge da qualcosa di ancora più inquietante.
Difficilmente allora saremo portati a stupirci di comportamenti di opposizione al mondo degli adulti, di rifugio nel gruppo di pari, di sfogo, di devianza come agire di chi non ha nulla da perdere, di chi è già condannato. Diversi anni fa i Sex Pistols cantavano "quando non c'è futuro come può esserci peccato?": sembra rendere molto bene la posizione più o meno conscia dei nostri allievi.
Fuga dal futuro e rifugio nell'eterno presente quindi, rifugio che viene trovato in molti casi nelle merci, nei prodotti, disillusi però che nemmeno questi possano essere forieri di piacere duraturo né tanto meno di identità, nell'ottica che la costante tensione al "capriccio" sia un'alternativa in cui conviene farsi prendere, un'alternativa in cui non c'è progetto, non c'è (falsa) promessa di durare, tutto è superficiale, "liquido", non c'è investimento dunque non ci sarà delusione.
Tutto è superficiale e veloce, in continuo cambiamento. Non a caso tra gli amici migliori dei nostri ragazzi troviamo tutti quei gadget elettronici usa-e-getta ad alto livello di output al secondo e conseguentemente di stordimento. Cellulari dell'ultima generazione, lettori mp3 e videogiochi, compagni di vita che, se da una parte sono il miglior rifugio da una vita di incertezza, dall'altra contribuiscono ulteriormente a concepire il tempo sempre più come un insieme caotico di frammenti, rendendo ulteriormente noioso tutto ciò che non possa competere con la velocità di stimolazione e di eccitazione nervosa da essi prodotta.
Non solo le tradizionali lezioni saranno qualcosa di assolutamente impossibile da seguire, ma persino seguire dall'inizio alla fine la trama di un film senza perdersi nello zapping diviene davvero difficile. Tutto ciò che implica scendere un po' sotto questa rassicurante "superficie" diviene insopportabile da affrontare.

Interventi e strategie

La letteratura e le esperienze realizzate in questi ultimi venti anni per affrontare i problemi sopra evidenziati sono moltissime, anche perché quello del disagio adolescenziale, e in particolare del rapporto conflittuale di molti adolescenti con il sistema scolastico, è un fenomeno che in questo periodo è andato incrementandosi: dal punto di vista numerico (vedi i dati sull'abbandono e sulla dispersione di un intero decennio), geografico (non è più solo un problema delle "periferie") e sociologico (non è più un disagio legato solo al contesto scolastico, ma si prolunga e si propaga anche in altri ambiti, per esempio quello del lavoro). Senza dubbio contributi importanti per la sperimentazione hanno permesso non solo di mettere in atto strategie nuove, ma anche di agevolare un confronto non più solo locale o nazionale.

È certamente dimostrabile che il mondo della Formazione Professionale da un lato si è trovato immediatamente in prima linea, perché qui arrivavano tutti coloro che appartenevano a qualcuna delle situazioni "a rischio" descritte nel primo paragrafo; dall'altro però ha sfruttato il vantaggio di partire da un modello formativo che storicamente aveva le caratteristiche ideali per fornire approcci, contesti e metodologie che venissero percepiti in discontinuità rispetto a situazioni collegate dagli stessi giovani a esperienze di insuccesso. Tutto il sistema della Formazione Professionale è stato capace di valorizzare quelle caratteristiche, ripensarle ed adattarle alle nuove situazioni che gli adolescenti proponevano.
Non è possibile raccontare in un solo articolo la gran mole di esperienze realizzate e strategie messe in atto, ma è certamente possibile segnalarne alcune che troviamo replicate in molti contesti di Formazione Professionale.

La Strategia del successo

Di questo tema abbiamo già accennato nella prima parte del capitolo. La strategia prende in carico la situazione personale del giovane che si rivolge alla Formazione professionale, spesso connotata fortemente da esperienze di insuccesso che egli ha vissuto, specie a scuola, ma probabilmente anche in rapporto ad altre istituzioni e realtà sociali. È una condizione che incide fortemente sull'autostima, ovvero la considerazione che la persona ha di sè stessa.
Tale considerazione si realizza in modo relazionale, ovvero riflette il giudizio che gli altri significativi hanno di noi stessi. In altre parole un insuccesso (o, peggio, una serie di insuccessi) dà luogo a relazioni critiche, a diminuzione dell'autostima e della voglia di rimettersi in gioco, creando ulteriori insuccessi in un *loop* senza possibilità di uscita.
In un approccio formativo che poggi sulla strategia del successo, i formatori (ma anche l'intero sistema educativo, come precisato dal modello del "dispositivo" presentato più avanti) dovranno mobilitare al massimo un atteggiamento favorevole al successo della persona, che non riproponga eventuali precedenti situazioni di insuccesso.
Ciò non significa "promuovere da una classe a quella successiva", bensì sollecitare positivamente l'impegno e i risultati. Né significa creare situazioni di successo fasullo o banale: occorre trovare e costruire situazioni alla portata degli allievi ma sfidanti, e che consentano il raggiungimento di un risultato che possa essere percepito come un successo sia dall'ambiente esterno che dallo stesso allievo/a. Tale strategia è spesso combinata alla Didattica del Compito, patrimonio antico del sistema della Formazione Professionale, per la quale l'apprendimento viene suscitato dal fatto che ciò che risulta prodotto ha utilità nel mondo reale; l'allievo impara perché impegnato a realizzare un risultato concreto che offre soddisfazione immediata e progressiva. L'esercizio quindi non è fine a se stesso. Tale impostazione caratterizza le attività di laboratorio e di stage, ed è la metodologia alla base delle Unità di Apprendimento. Si differenzia dal normale

modello di insegnamento perché l'allievo non impara al solo fine di imparare, perché "deve", perché "un domani gli servirà", ma perché ha un compito reale da svolgere, perché lavora per una soddisfazione nel qui e ora che lo muove.

Pensare alla formazione come un dispositivo[21]

Per dispositivo si intende la sistematizzazione di un processo di natura complessa in grado di accogliere l'allievo sin dal suo primo ingresso nella struttura e che lo accompagna per tutto il percorso formativo.
Creare un dispositivo vuol dire inserire in un sistema organico tutto ciò che concorre al successo formativo dell'allievo, dall'orientamento, alla suddivisione dei ruoli nell'equipe, ai collegamenti con le risorse del territorio, alla metodologia didattica, etc.
Spesso le modalità di lavoro che un centro di formazione utilizza in questi diversi ambiti non sono codificate, sono affidate all'iniziativa dei singoli che agiscono cercando di fare del proprio meglio; questo però porta spesso a non ottimizzare le risorse, creando una percezione di confusione e di frustrazione da parte degli operatori, in quanto colgono potenzialità che se meglio coordinate potrebbero creare un importante salto di qualità nell'efficacia del lavoro.
Il dispositivo implica una chiara definizione dei ruoli all'interno dello staff dei formatori in funzione delle esigenze organizzative; richiede inoltre l'esplicitazione delle modalità di messa in rete di una serie di soggetti (famiglie, educatori, comunità servizi sociali, scuola, organizzazioni sportive etc.), che concorrono al successo formativo degli allievi/utenti.
Strutturato così il contesto formativo diventa un *humus* estremamente fertile (specialmente se comprende e sistematizza non solo le relazioni interne, ma anche le necessarie interazioni con i servizi esterni) ed il/la giovane si trova inserito in un organismo che insieme e sinergicamente si muove per accoglierlo e farlo crescere.

Il Ruolo del formatore, specialmente di area tecnica

Tutta la storia della Formazione Professionale è segnata e caratterizzata dalla presenza di questo tipo di insegnante: competente ma non "professore" in senso stretto nell'immaginario degli allievi, vicino professionalmente ma in una dimensione adulta, figura autorevole (spesso in termini di ore di lezione è la predominante nel corso) ma non appartenente ad una dimensione sociale molto diversa da quella dei giovani che vengono nella Formazione Professionale. L'abilità che spesso lo trasforma in un elemento cardine nello sforzo di far crescere giovani con qualche forma di disagio sociale è l'ascolto

21. Per un approfondimento sul tema del Dispositivo vedi "Giovani e disagio - Strategie e metodologie di intervento formativo" - http://www.korastudio.it/volumi_1/content/disagio/disagio_001.html

attivo ed empatico fondamentale nella relazione d'aiuto con l'altro. È nelle lunghe ore di laboratorio che si può creare il contesto ideale per far emergere le preoccupazioni, le difficoltà e i problemi, in una situazione ibrida fra il formale e l'informale, fra il rapporto giovane/adulto e quello fra maestro/apprendista.
Il formatore di area tecnica spesso rappresenta la ciambella di salvataggio al quale si aggrappa il giovane che ha collezionato insuccessi e sconfitte, e su questo rapporto privilegiato è possibile ricostruire, con l'apporto di tutto il dispositivo formativo, un percorso individuale di riscatto e prospettiva.

Creare spazi che permettano ai ragazzi di raccontarsi

Dare un senso alle loro biografie, dare senso e valore a ciò che dentro di loro è frammentato. In un percorso pensato per i giovani socialmente più deboli è assolutamente necessario costruire con metodo situazioni, contesti e opportunità per permettere il racconto della propria storia, dei propri vissuti, per scoprire e riformulare i propri interessi e le proprie aspettative. Il luogo ideale per svolgere questa attività? Il gruppo dei pari, certamente, guidati da un formatore esperto nell'utilizzo di specifiche tecniche di lavoro.

Coinvolgere quanto più possibile le famiglie

Prendere in carico un giovane adolescente ha sempre significato tenere sullo sfondo la famiglia, a volte come risorsa ed alleata, a volte come elemento da sostenere e guidare o, in casi estremi, da convincere a rispettare i confini delle relazioni interpersonali fra genitori, figli, ambiente scolastico.
A volte, infatti, la famiglia è una spalla fondamentale per la formazione dell'adolescente; altre volte è parte del problema. Un'analisi in tal senso era già stata avviata dalla Casa di Carità nel progetto Perseo[22], ed erano state individuate alcune tipologie di famiglie, con le quali gli approcci suggeriti erano differenti:

1) Famiglia disponibile e coinvolta;
2) Famiglia che rifiuta il dialogo;
3) Famiglia che sembra non dimostrare il minimo interesse alla formazione del figlio;
4) Famiglia che assume un atteggiamento difensivo;
5) Famiglia che delega la formazione e la crescita del proprio figlio;
6) Famiglia collusiva;
7) Famiglia iper-protettiva;
8) Famiglia che non sa riconoscere le reali capacità, propensioni, difficoltà del proprio figlio.

22. Per un approfondimento sul tema del rapporto fra agenzia formativa e famiglie vedi "I manuali PERSEO N° 1 – Il rapporto con le famiglie" - http://www.casadicarita.org/Perseo/pdf/rapportofamiglie.pdf

Si era anche delineato qual è il ruolo e l'approccio più corretto che l'agenzia formativa deve assumere nei confronti delle famiglie dei propri utenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche:

1. L'agenzia si deve porre in primo luogo come "partner" della famiglia, di cui continua il progetto educativo. Soprattutto durante l'adolescenza dei figli, appare evidente che la famiglia non è più in grado di rispondere a tutti i bisogni educativi, espliciti o meno, dei ragazzi; ciò vale per tutte le famiglie, anche le più "attrezzate" dal punto di vista educativo. Poiché però molto spesso accade che i genitori neghino questo fatto o non ne siano consapevoli, l'agenzia formativa deve far maturare in loro questa consapevolezza, per poi costruire una reale alleanza educativa;
2. L'atteggiamento di fondo che deve caratterizzare le relazioni tra educatori e genitori degli utenti deve essere all'insegna del rispetto dei punti di vista, dei modelli valoriali ed educativi, delle scelte e degli eventuali errori commessi in precedenza. Pertanto l'educatore e l'agenzia formativa che egli rappresenta non hanno lo scopo di fornire alla famiglia delle regole di comportamento cui adeguarsi, né si devono porre come valutatori di una prassi pedagogica. Semmai il loro compito può essere quello del confronto con i genitori: si può offrire loro un'occasione di scambio per meglio comprendere i comportamenti del figlio e per individuare le strategie educative più adeguate. A questo proposito è importante far notare che a un obiettivo del genere non si arriva in modo istantaneo né con grande facilità: questo sarà piuttosto l'esito di un cammino volto a instaurare un clima di rispetto e fiducia reciproca. Anche per questo motivo la "questione" del rapporto con le famiglie degli utenti richiede un investimento di risorse e di attenzione da parte dei responsabili dell'agenzia.

Coinvolgere quanto più possibile la rete

Nel lavoro di formazione con adolescenti con forti criticità è assolutamente necessario operare insieme alla rete territoriale dei servizi specializzati dedicati. Negli anni, però, abbiamo dedicato molta attenzione a definire cosa intendiamo per "rete", e quali debbano essere gli elementi che caratterizzano una rete che funzioni, al punto che a questo tema è stato dedicato un intero progetto Equal[23].
In quella ricerca, frutto di riflessioni che partivano da numerosi dati esperienziali, si è elaborata un doppia definizione: quella di Rete funzionale, intesa come raggruppamento in grado di effettuare una presa in carico globale delle necessità del target di beneficiari ai quali si rivolge, e quella, strettamente collegata di Rete sostenibile, intesa

23. Cfr materiali del progetto "Reti funzionali e sostenibili" http://www.casadicarita.org/reti/index.html

come raggruppamento in grado di produrre benefici duraturi per i destinatari diretti, per la comunità nel suo insieme, per i membri stessi della rete ed in grado di garantire un rapporto accettabile tra costi e benefici.
Fra le raccomandazioni che emergevano dalla ricerca ne riportiamo due, che sembrano *condicio sine qua non* in un quadro di educazione e formazione di giovani a forte rischio sociale:

1) Suddividere i compiti tra i componenti della rete e curare la formalizzazione e la reale applicazione di atti (protocolli, accordi) che sanciscono forme di collaborazione: la rete funziona se ciascuno identifica il proprio ruolo, se quel ruolo è chiaramente riconosciuto dagli altri nodi della rete e se ciascuno svolge completamente la propria funzione nel rispetto (ed in continuità con) le funzioni che debbono essere svolte da altri. Nel nostro caso: la formazione ha compiti didattici ed educativi, il servizio di psichiatria si deve far carico dei problemi suoi propri, il servizio sociale altrettanto; nulla di più (la formazione non ha competenze in psichiatria, per esempio!) e nulla di meno (guai se nella rete il "non spetta a me" è una barriera abusata);
2) Assicurare stabilità e continuità delle persone coinvolte, in modo da facilitare processi di condivisione e valorizzare momenti informali e spontanei di comunicazione tra operatori.

Conclusioni

Come capita spesso, le strategie elaborate e sviluppate per operare con le fasce più deboli diventano buone prassi nell'azione quotidiana di un ente.
Così l'esperienza ventennale della Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri relativamente allo sviluppo di percorsi di inclusione socio-lavorativa per i giovani a rischio ha segnato profondamente il modo di lavorare dell'intero ente, al punto da modificare complessivamente la formulazione della visione della nostra *Mission* originaria.
Affidiamo allora le conclusioni di questo contributo alle indicazioni contenute nel documento di *Mission* e di *Vision dell'*Ente: si tratta di raccomandazioni che, sulla base dell'intuizione che quasi cento anni fa muoveva i nostri fondatori a costituire la Casa di Carità, declinano quell'intuizione a partire proprio dal lavoro effettuato con i giovani più difficili, per diventare modello di riferimento per l'azione complessiva educativa. Si tratta di raccomandazioni che, calate nello specifico contesto di chiunque opera per l'inserimento lavorativo di giovani con problematiche sociali, delinea la strada maestra lungo la quale costruire un intervento di orientamento, formazione, inserimento sociale e lavorativo.

9. *Peer-mediated intervention* finalizzato all'inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con disturbo dello spettro autistico

Fiorenzo Laghi[I], Roberto Baiocco[I], Federica Costigliola[I], Simona Levanto[II], Maurizio Ferraro[III]

L'intervento mediato dai *peer* per adolescenti con Disturbo dello spettro autistico

L'intervento mediato dai *peer* (*Peer-mediated intervention*, PMI) è una metodologia in cui i *peer* (i compagni di classe) vengono formati per ricoprire il ruolo di agenti dell'intervento, facilitando le interazioni sociali e aiutando i ragazzi con disturbo dello spettro autistico (ASD) ad acquisire nuove abilità finalizzate all'inclusione lavorativa.

L'educazione tra pari - o *peer education* - costituisce un modello formativo basato sugli stessi principi dell'apprendimento collaborativo: un modello di integrazione attiva nelle moderne concezioni di welfare che promuove, accanto alla crescita della solidarietà nei confronti di persone con disagio, lo sviluppo di nuove professionalità, determinate dalla fusione di competenze sul piano istituzionale e sociale. Tale metodologia ha una ricaduta in termini di benefici sia per i ragazzi *peer* che per i ragazzi target (ragazzi con disturbo dello spettro autistico), nonché per l'intero ambiente sociale in cui entrambi i gruppi sono inseriti grazie ad un processo a cascata che permette una rapida espansione di una mentalità più accogliente che vede il ragazzo diversamente abile come una risorsa e non come un vincolo, permettendone quindi l'integrazione e l'individuazione di abilità che possano essere spendibili per l'inserimento professionale.

Il presente contributo è finalizzato ad individuare le buone prassi da seguire per l'inclusione lavorativa dei ragazzi con disturbi dello spettro autistico. I dati presenti in letteratura confermano l'utilità di specifici programmi finalizzati all'implementazione delle abilità, soprattutto sociali di ragazzi con ASD. La maggior parte dei programmi di intervento *evidence-based* si basano sull'utilizzo di tecniche cognitivo-comportamentali che coinvolgono oltre ai destinatari diretti dell'intervento, anche i peer e in alcuni studi

I. Dipartimento dei Processi di sviluppo e socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Università degli studi di Roma
II. ITAS G. Garibaldi
III. Cooperativa Garibaldi

i genitori. Si tratta quasi sempre di studi di single case o di disegni che prevedono l'utilizzo di gruppi di controllo (*wait list*) e di una misurazione pre-post per verificare l'efficacia dell'intervento. Pochi sono gli studi che hanno analizzato l'inclusione lavorativa di ragazzi con ASD: le poche ricerche evidenziano le attività svolte dopo l'uscita dalla scuola secondaria di II grado, ma nessuna, per nostra conoscenza, è focalizzata sulle linee-guida da seguire per un modello finalizzato all'inclusione lavorativa di ragazzi con ASD.

Il progetto avviato presso il Podere Lazio, in collaborazione con la Cooperativa Garibaldi, l'Associazione Giulia Parla e l'ITAS Garibaldi, ha visto la collaborazione del Dipartimento dei Processi di sviluppo e socializzazione della Facoltà di Medicina e Psicologia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza" per l'implementazione del modello di *peer-education* per studenti diversamente abili, finalizzato all'inclusione lavorativa dei ragazzi con disturbo dello spettro autistico.

La collaborazione scientifica è stata attivata nel 2010 grazie ad un primo finanziamento della Provincia di Roma nell'ambito del progetto *La cura della terra, la terra che cura, l'orto dei semplici*. Dopo due anni di sperimentazione, finalizzati alla creazione di un modello di *Peer-education* per i ragazzi con disturbo dello spettro autistico iscritti presso l'istituto ITAS Garibaldi, è stata attivata una sperimentazione presso l'Agriturismo del Podere Lazio che ha utilizzato gli interventi peer-mediated prendendo in considerazione due variabili decisamente innovative per la coesione sociale: i ragazzi con Disturbi dello Spettro autistico e la possibilità di inclusione lavorativa degli stessi.

I ragazzi con disturbo dello spettro autistico (ASD) spesso necessitano di interventi specifici rivolti a deficit nella comunicazione, nell'interazione sociale e nell'apprendimento. L'implementazione di queste abilità è di fondamentale importanza, essendo quest'ultime direttamente collegate allo sviluppo dell'autonomia, al fine di consentire loro un percorso lavorativo che permetta di essere indipendenti a tutti gli effetti.

I normali interventi tesi all'avviamento professionale dei ragazzi risultano quasi sempre fallimentari per la mancanza di una impostazione di ricerca adeguata, sia per le caratteristiche dei ragazzi con ASD.

Da queste premesse è nata una sfida, che ha visto come protagonisti i ragazzi con disturbo dello spettro autistico e i genitori della Cooperativa Garibaldi, con la finalità di creare un innovativo modello di coesione sociale mirato a: valorizzare le specificità di ogni ragazzo con disturbo dello spettro autistico; sostenerne i deficit e apprezzarne le "diverse abilità"; sviluppare percorsi di inclusione lavorativa.

In tempi di riduzione dei bilanci e crescenti deficit locali e statali, è auspicabile che siano fortemente sostenute attività di sperimentazione di indicatori efficienti delle risorse di intervento optando per programmi che abbiano la maggiore probabilità di produrre effetti positivi. Può risultare una sfida, ma con l'impegno di tutti e creando sinergia tra le diverse istituzioni, siamo certi di creare le basi per poter offrire anche a

ragazzi autistici quanto affermato nell'articolo 4 della nostra Costituzione: «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società».

I numerosi programmi di intervento effettuati in ambito scolastico sono principalmente diretti a ragazzi con ASD ad alto funzionamento o con sindrome di Asperger, con un'attenzione specifica ai criteri di inclusione (QI>70; assenza di psicopatologie associate alla sindrome) e quasi sempre finalizzati alla sola implementazione delle abilità sociali, prerequisito essenziale anche per l'inclusione lavorativa. Gli interventi che prevedono l'utilizzo dei peer in adolescenza sono limitati (essendo la maggior parte degli studi effettuati su bambini in età scolare), così come spesso non è facile individuare studi focalizzati sulle variabili implicate nella scelta dei *peer* in attività con adolescenti con ASD. La valutazione delle caratteristiche emotive e comportamentali dei *peer* è affidata quasi sempre ai soli insegnanti e genitori.

Si riportano alcuni elementi che riteniamo siano fondamentali nella pianificazione delle attività finalizzate all'inclusione lavorativa.

L'inclusione lavorativa di per sé non può prescindere da quella scolastica. Lavorare sull'inclusione scolastica permette di creare le basi per l'avviamento di progetti di alternanza scuola-lavoro che favoriscono il futuro inserimento lavorativo. Le abilità emergenti dei ragazzi con ASD vanno potenziate in ambito scolastico, con programmi specifici che tengano conto delle abilità richieste anche nel contesto lavorativo.

La strutturazione del modello di bilancio di competenze: quali costrutti considerare e quali figure coinvolgere? La letteratura conferma la difficoltà spesso presente per la stesura di un bilancio di competenze per ragazzi con ASD. Non è difficile per adolescenti neurotipici e per ragazzi con disabilità medio-lieve riconoscere e misurare i costrutti più utili per la stesura di un bilancio (interessi, motivazioni, attitudini); le difficoltà sono numerose per i ragazzi con ASD, non essendoci studi specifici finalizzati all'individuazione di modelli e strumenti specifici finalizzati all'individuazione delle potenzialità dei ragazzi esaminati. Nel nostro modello è posta un'attenzione specifica alla valutazione con un'osservazione diretta delle abilità, includendo la valutazione delle principali figure di riferimento: assistenti specialistici, insegnanti di sostegno e genitori. A queste figure si aggiunge la valutazione anche del *peer* che è inclusa nel processo di valutazione delle abilità. Gli strumenti da noi analizzati ci permettono di valutare il funzionamento adattivo dei ragazzi con ASD, ma potrebbe risultare parziale se non ci fosse una valutazione approfondita delle abilità richieste per uno specifico contesto lavorativo.

Le competenze dell'assistente specialistico. Il progetto Percorsi formativi per figure professionali da impegnare nel sostegno e nell'assistenza di soggetti disabili affetti da disturbi dello spettro autistico, ivi compresa la sindrome di Asperger (SA)", ha visto la

partecipazione dell'ITAS Garibaldi, Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione, le associazioni Giuliaparla, Esperantia Onlus e Goodwill onlus, ha permesso di creare figure professionali con competenze specifiche per lavorare con ragazzi con ASD. Il focus tematico principale è stato la pianificazione di progetti di alternanza scuola-lavoro e di attività che potessero incrementare significativamente le abilità e le competenze socio emotive dei ragazzi con ASD che hanno partecipato al progetto e aiutarli rispetto all'inclusione lavorativa, con percorsi individuali specifici che tenessero conto delle loro potenzialità e criticità. Le aree tematiche del tirocinio effettuato dai corsisti sono state diverse e sostanzialmente possono essere ricondotte a 4 macroaree: a) la fase di valutazione per i ragazzi con ASD che hanno partecipato al progetto, finalizzata all'inclusione lavorativa; b) l'analisi delle variabili legate al reclutamento dei peer; c) attività progettuali finalizzate all'implementazione delle abilità lavorative dei ragazzi con ASD; d) sensibilizzazione delle aziende per la possibile inclusione lavorativa dei ragazzi con ASD. Il modello applicato ha permesso ai corsisti di apprendere tutti i passi procedurali per stimolare l'apprendimento di abilità e competenze finalizzate all'avviamento professionale e alla successiva inclusione lavorativa dei ragazzi con ASD.

Le competenze dei peer. Gli interventi mediati dai *peer* prevedono una formazione specifica. L'adesione volontaria di per sé non è l'unica variabile che può considerata ai fini dell'inclusione degli stessi nelle attività progettuali con ragazzi ASD. I risultati finora raggiunti ci hanno aiutato nella scelta delle variabili più utili, partendo dal presupposto che per avere una valutazione approfondita bisogna considerare, oltre alla volontà di adesione, il punto di vista del gruppo-classe e dei docenti, senza tralasciare la valutazione delle caratteristiche emotive e comportamentali dei potenziali *peer*.

Il Monitoraggio. Le variabili da considerare sono molteplici, ma non si può prescindere dalla osservazione degli indicatori relativi alle interazioni sociali, comunicative e di attenzione condivisa. Il monitoraggio deve prevedere l'utilizzo di strumenti specifici e di valutazioni effettuate da più figure di riferimento, con una scelta metodologica che tenga conto dell'osservazione come tecnica principale.

Il percorso che porta all'ingresso nel mondo lavorativo dei ragazzi con ASD non può non tenere conto dei punti descritti in precedenza: questo è il motivo per cui nel modello presentato l'attenzione posta in una fase iniziale alle abilità già possedute e soprattutto a quelle emergenti dei ragazzi con ASD permette di porre attenzione alle specificità richieste e all'aiuto di cui necessitano i ragazzi per poter esprimere nella loro unicità le potenzialità nel contesto lavorativo.

Il progetto di monitoraggio scientifico ha previsto diverse fasi:

1. Fase di reclutamento dei *peer*;
2. Il bilancio di competenze dei ragazzi che hanno partecipato all'esperienza lavorativa;

3. Monitoraggio delle abilità emergenti e possedute;
4. Efficacia dell'intervento: analisi pre e post intervento.

L'inclusione scolastica e lavorativa di ragazzi con disturbi dello spettro autistico: l'esperienza presso l'ITAS G. Garibaldi

L'obiettivo iniziale del progetto è stato effettuare una ricognizione delle caratteristiche di personalità, degli stili motivazionali e delle modalità di fronteggiamento dello stress degli studenti dell'ITAS Garibaldi, al fine di individuare poi gli studenti che potenzialmente potessero essere adatti ad un lavoro di *peer-education*, basato sulla trasmissione di nuove strategie ai soggetti diversamente abili per i quali l'inserimento professionale sembra spesso impossibile. Il lavoro di scelta dei potenziali *peer* si è basato sulle adesioni volontarie degli studenti e su un'attenta analisi delle potenzialità effettuata con i docenti curriculari e i docenti di sostegno che hanno aderito al progetto. Ogni docente coinvolto nel progetto ha compilato una scheda aggiuntiva dove sono state raccolte le informazioni relative alle seguenti aree: area cognitiva, sociale e di autopresentazione dei potenziali *peer educators* ed ha fornito indicazioni sull'appaiamento *peer*-ragazzo diversamente abile. Tutte le informazioni sono state discusse in modo collegiale prima dell'inserimento dei *peer educators* nei laboratori svolti coi ragazzi disabili. La formazione dei *peer educators* (80 studenti) è stata incentrata sul potenziamento dell'intelligenza emotiva, interpersonale e intrapersonale, ossia sulle seguenti competenze, capacità e abilità: capacità empatica e/o genuinità; capacità di decentrarsi; competenze comunicative; capacità di automonitoraggio e di autoregolazione; capacità di problem solving; capacità decisionali, abilità nell'effettuare un bilancio delle competenze personali (autoconoscenza, autovalutazione e autoregolazione, consapevolezza dei propri interessi, attitudini, valori, motivazioni, aspirazioni e aspettative). I quattro laboratori (cucina, grafica, orto, laboratorio per l'implementazione delle abilità sociali), condotti da diversi supervisori, presentano delle caratteristiche peculiari sia per quanto la partecipazione dei ragazzi disabili (le attività sono state differenziate in base al livello di abilità specifico di ognuno di questi ultimi), sia per la numerosità dei *peer* coinvolti in ogni attività laboratoriale (ogni *peer* ha comunque scelto in base ai propri interessi e attitudini le diverse attività laboratoriali). I ragazzi sono stati affiancati da due *peer* (uno con funzione di modello, ponendosi di fronte al ragazzo e mostrandogli come svolgere l'attività, l'altro affiancandolo e facendogli da "ombra", cioè eseguendo i movimenti con lui e guidandolo quando necessario) e per alcune attività laboratoriali da uno solo *peer* che ha avuto il compito sia di fargli da ombra che di spronarlo nel tentare di continuare da solo nelle attività proposte. La guida dei coordinatori e degli assistenti specialistici si è mostrata preziosa per permettere al *peer* di comprendere adeguatamente le richieste e le necessità (generali e momentanee). Tutte le attività sono state videoregistrate e alcune unità-video sono state utilizzate con i *peer* per monitorare e

supervisionare le attività svolte. Ai fini dell'efficacia dell'intervento sono state svolte alcune analisi pre e post attività laboratoriali che hanno mostrato come la *peer* education possa essere considerato uno strumento efficace e valido: un modello che pone l'accento sul feedback reciproco ed attraverso "i tutor" cerca di utilizzare tutti gli effetti positivi della relazione in una cornice di educazione alla diversità[24]. Ogni laboratorio era condotto da un supervisore che organizzava le attività specifiche tenendo conto sia degli obiettivi generali che delle abilità (acquisite ed emergenti) proprie di ogni ragazzo disabile. Per favorire lo sviluppo del singolo ragazzo, è stata prevista la presenza in aula anche dell'assistente specialistico che lo seguiva normalmente anche nelle altre ore e che, pur seguendo le indicazioni del supervisore, aveva il compito di controllare e mediare l'interazione del disabile con gli altri ragazzi del gruppo (compresi i *peer*) e agevolare l'andamento del laboratorio. All'inizio di ogni incontro, il supervisore dava quindi delle indicazioni sia agli assistenti specialistici sia ai *peer* per informarli del tipo di attività previste, del ruolo che essi avrebbero avuto e per facilitare le dinamiche relazionali del gruppo. Per valutare la baseline dei ragazzi disabili che accedevano ai laboratori, i supervisori hanno somministrato la *Vineland* ai genitori, così da avere un profilo delle abilità sociali e dell'autonomia personale già in possesso del ragazzo. Tale approccio ha permesso la costruzione di obiettivi sia di gruppo che individuali. Il riconoscimento delle capacità già acquisite in maniera stabile e di quelle emergenti è stato utile anche al fine di ottimizzare il lavoro con i *peer*; se le prime potevano essere svolte solo con i *peer*; per le abilità emergenti era invece preferibile lavorare insieme agli assistenti specialistici o con i *peer* più esperti. I risultati della *Vineland* sono stati poi integrati con un assessment funzionale specifico che valutasse sia il versante cognitivo-accademico (per decidere gli obiettivi da perseguire in aula, individuali e di gruppo), sia il versante motorio (necessario a comprendere se il ragazzo potesse accedere soprattutto ai laboratori di orto e di cucina). Di seguito riportiamo i risultati che riguardano l'esperienza effettuata dai ragazzi al laboratorio di cucina.

Hanno partecipato al progetto 9 ragazzi, di cui 7 maschi e 2 femmine, di età compresa fra i 14 e i 19 anni. A tutti i ragazzi del gruppo è stato diagnosticato, in accordo con i criteri stabiliti dalla Legge n. 104/92, un disturbo globale dello sviluppo e nello specifico, due ragazzi presentavano una diagnosi primaria di ritardo mentale di grado medio e una diagnosi secondaria di disturbo autistico, altri due una diagnosi primaria di ritardo

24. Hanno partecipato: le Dr.sse Federica Costigliola, Marzia Rossetti, Manuel Michienzi, Sergio Johannes per le somministrazioni delle Vineland e le analisi delle unità video; i Prof. Laura D'Alatri , Vincenzo Palladino, Clara D'Angelo per la fase di reclutamento peer e per le somministrazioni ai docenti; Simona Datti come supervisore dell'attività laboratoriale di cucina. Un ringraziamento al Dirigente scolastico Prof. Franco Sapia, che ha permesso la realizzazione del progetto, alla Dr.ssa Ilaria Marchetti, Dipartimento IX, Servizio 2 Ufficio Handicap della Provincia di Roma, e a tutti i ragazzi e le famiglie che hanno partecipato.

mentale di tipo grave e una diagnosi secondaria di disturbo autistico e ai restanti 5 era stato diagnosticato un disturbo generalizzato dello sviluppo di tipo autistico. I ragazzi, iscritti all'Itas Garibaldi, erano inseriti nelle classi normali, seguiti da un insegnante di sostegno; erano inoltre supportati da un assistente specialistico che li seguiva nelle altre attività. Ogni assistente specialistico ha compilato volontariamente gli strumenti relativi al ragazzo disabile che seguiva. La compilazione è avvenuta nell'ambito del progetto dell'ITAS Garibaldi previa autorizzazione dei genitori.
Gli strumenti scelti per lo studio sono stati somministrati entrambi all'inizio e alla fine del laboratorio di cucina così da fornire un'indicazione del cambiamento avvenuto in seguito al progetto. Viste le diagnosi dei ragazzi del gruppo, entrambi gli strumenti scelti sono dei *clinician report*.
Le Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) di S. S. Sparrow, D. A. Balla e D. V. Cicchetti (1984). Si tratta di un'intervista semi-strutturata, somministrata da un operatore specificamente addestrato alla persona che meglio conosce il soggetto che si conclude con la compilazione di un protocollo di punteggio che mette a paragone i punteggi grezzi, l'età equivalente e il QI di deviazione e permette di analizzare quali sono le aree di forza e di debolezza dell'individuo. Il comportamento adattivo indagato riguarda le attività che un soggetto deve compiere quotidianamente per essere sufficientemente autonomo e per svolgere in modo adeguato i compiti conseguenti al proprio ruolo sociale, così da soddisfare le attese dell'ambiente per un individuo di pari età e contesto culturale. Il livello adattivo è definito dalle performance tipiche e non dalle abilità: la VABS, dunque, misura le prestazioni e non le competenze. La premessa per il crescente interesse per il comportamento adattivo è la relativa incapacità di indici, quali il QI, di prevedere realisticamente la riuscita nella vita ed il grado di adattamento sociale degli individui in esame. Inoltre, il comportamento adattivo è un costrutto modificabile: un adeguato livello adattivo è l'obiettivo adeguato e da ciò l'interesse della scala a fini diagnostici, ma anche come strumento utile alla programmazione di un intervento e alla verifica della sua efficacia. La scala è organizzata in 4 aree: - Comunicazione (Ricezione, Espressione, Scrittura), - Abilità Quotidiane (Personali, Domestiche, Comunità),- Socializzazione (Relazioni interpersonali, Gioco e tempo libero, Regole sociali), - Abilità motorie (Grossolane, Fini).
Questionario per l'analisi degli indicatori sociali, comportamentali e abilità (SCA; Laghi, 2011). Il questionario è stato appositamente strutturato per la valutazione di quei comportamenti o abilità strettamente necessari al contesto di apprendimento, e successivamente lavorativo, in esame. Il questionario si compone di due parti, la prima tesa ad analizzare le effettive competenze possedute dal ragazzo diversamente abile in quel dato momento e la seconda parte tesa invece a indagare quanto la figura del *peer* potesse accompagnare la figura dell'assistente specialistico per l'apprendimento o l'utilizzo di quella competenza. Sono state indagate due aree, la prima riguardante le abilità

prettamente pratiche (Area delle Abilità) e la seconda relativa a competenze socio emotive (Area delle competenze).

Quali figure possono essere maggiormente di aiuto nell'implementazione delle competenze socio emotive dei ragazzi disabili: la rappresentazione degli assistenti specialistici prima dell'intervento.

Prima di iniziare l'attività laboratoriale è stato chiesto a ogni assistente specialistico di indicare quanto ognuna delle figure di riferimento (assistente specialistico e *peer*) potesse essere di aiuto nell'implementazione delle abilità socio-emotive dei ragazzi disabili.

L'analisi della t di Student per campioni appaiati ha evidenziato differenze statisticamente significative ($p<.05$) per tutti gli indicatori proposti (Tabella 4), rilevando come i soggetti intervistati ritenessero che la figura dell'assistente specialistico sarebbe stata di maggiore aiuto rispetto alla figura del *peer* per l'implementazione delle abilità socio emotive. L'unica eccezione, con una tendenza alla significatività, era riferita all'item 14, "Reagire in modo adeguato ad un insuccesso" ($p=.054$), per il quale le due figure di riferimento sono state considerate quasi intercambiabili.

Tabella 4 - **Rappresentazioni degli assistenti specialistici riguardo l'utilizzo delle figure di riferimento (assistenti specialisti o peer) nel periodo precedente il laboratorio**

	Assistente specialistico		*Peer*		
	M	DS	M	DS	t
Rispettare le regole sociali del gruppo	4,78	0,44	3,11	1,69	2,77*
Chiedere aiuto	4,78	0,66	3,22	1,56	3,09*
Reagire in modo adeguato ad un insuccesso	4,56	0,88	3,00	1,73	2,25
Mostrare interesse nelle attività proposte	4,78	0,44	3,22	1,78	2,40*
Riconoscere le cose degli altri	4,11	1,76	2,67	1,80	2,49*

Nota. *p<.05

Verifica delle previsioni degli assistenti specialistici sull'utilizzo delle figure di riferimento

Si è voluto analizzare se l'effettivo utilizzo delle figure di riferimento da parte dei ragazzi disabili, rilevato alla fine del laboratorio, avesse rispecchiato le previsioni degli assistenti specialistici.

I risultati (Tabella 5) hanno mostrato l'assenza di differenze statisticamente significative tra l'utilizzo effettivo delle figure di riferimento e le ipotesi precedentemente stilate

dagli assistenti specialistici, per cui la figura dell'assistente specialistico è stata generalmente di maggiore aiuto rispetto alla figura del *peer* per l'implementazione delle abilità socio emotive.

Tabella 5 - **Verifica delle previsioni degli assistenti specialistici sull'utilizzo delle figure di riferimento**

	Pre		*Post*		
	M	DS	M	DS	t
Rispettare le regole sociali del gruppo con l'ass.sp.	4,78	0,44	4,44	0,73	2
Rispettare le regole sociali del gruppo con il *peer*	3,11	1,691	4	1	-2,1
Chiedere aiuto con l'ass.sp.	4,78	0,667	4,67	0,5	0,55
Chiedere aiuto con il *peer*	3,22	1,56	3,89	1,05	-1,79
Reagire in modo adeguato ad un insuccesso con l'ass.sp.	4,56	0,88	4,44	1,01	0,55
Reagire in modo adeguato ad un insuccesso con il *peer*	3	1,73	3,56	0,88	-1,47
Mostrare interesse nelle attività proposte con l'ass.sp.	4,78	0,44	4,33	1,00	1,83
Mostrare interesse nelle attività proposte con il *peer*	3,22	1,78	4,22	0,83	-2,27
Riconoscere le cose degli altri con l'ass.sp.	4,11	1,76	4,44	1,33	-1,00
Riconoscere le cose degli altri con il *peer*	2,67	1,80	3,22	1,64	-1,89

Valutazione dei comportamenti adattivi a seguito delle attività del laboratorio integrato di cucina

Si è voluta indagare l'evoluzione dei punteggi medi e dei punteggi QI di deviazione ottenuti dai ragazzi disabili nelle diverse aree della VABS (Sparrow et al., 1984), ossia Comunicazione, Abilità Quotidiane, Socializzazione, Abilità Motorie tenendo in considerazione anche punteggi della Scala Composta.

I risultati dell'analisi (Tabella 6) mostrano un incremento statisticamente significativo ($p<.05$) nei punteggi di tutte le aree, eccetto per i punteggi QI di deviazione ottenuti nelle aree Comunicazione ($p=.170$) ed Abilità Quotidiane ($p=.072$).

Tabella 6 - **Valutazione dell'incremento dei comportamenti adattivi in seguito alla partecipazione al laboratorio integrato di cucina**

	Pre		*Post*		
	M	DS	M	DS	t
Comunicazione	71,22	53,91	90,22	56,86	-3,97*
Abilità Quotidiane	99,56	49,31	134,44	51,11	-7,93*
Socializzazione	48	41,77	64,89	47,71	-4,33*
Abilità Motorie	103,33	29,32	114,33	25,41	-3,84*
Scala Composta	322,11	160,39	403,89	165,26	-6,18*
QI_Comunicazione	71,89	11,14	78,33	12,75	-1,51
QI_Abilità Quotidiane	79,33	9,95	85,22	10,66	-2,07
QI_Socializzazione	74,44	7,46	81,11	12,48	-2,51**
QI_Abilità Motorie	81,78	20,68	96,67	14,84	-2,75**
QI_Scala Composta	75,22	9,43	84,89	10,15	-5,92*

Nota.*p<.01 **p<.05

Valutazione dell'implementazione delle abilità e delle competenze socio emotive

Allo scopo di osservare i cambiamenti sociali, comportamentali e delle abilità in seguito alla partecipazione dei ragazzi disabili alle attività del laboratorio integrato di cucina, sono state effettuate due somministrazioni del questionario SCA (Laghi, 2011), la prima nel periodo precedente al laboratorio stesso così da stilare una *baseline*, e la seconda invece nel periodo successivo alla conclusione delle attività.

L'analisi della t di Student (Tabella 7) indica la presenza di una relazione statisticamente significativa (p<.01) che conferma l'implementazione sia delle abilità che delle competenze socio emotive in seguito alla partecipazione alle attività del laboratorio.

Tabella 7 - **Implementazione delle abilità e competenze socio emotive rilevate dal questionario SCA (Laghi, 2011)**

	Pre		*Post*		
	M	DS	M	DS	t
Abilità	2,19	1,01	3,16	0,83	-7,88*
Competenze	2,04	1,05	2,53	1,10	-5,5*

Nota.*p<.01

Quali figure di riferimento sono state maggiormente utilizzate dai ragazzi diversamente abili per l'implementazione delle competenze socio emotive durante il laboratorio di cucina

Tra gli obiettivi del progetto in cui sono state effettuate tali analisi rientrava il comprendere se, quanto e in quali aree la figura dell'assistente specialistico potesse rimanere sullo sfondo in favore del rapporto *peer*-ragazzo diversamente abile, per l'implementazione delle competenze socio emotive di quest'ultimo.

A tal proposito è stato effettuato un disegno di analisi della t di student per valutare in quali item dell'area delle Competenze indagate dal questionario SCA (Laghi, 2011) le figure dell'assistente specialistico e del *peer* si fossero sovrapposte durante il laboratorio integrato di cucina. L'analisi dei risultati del test (tabella 8) indica la presenza di una relazione statisticamente significativa ($p<.05$) tra l'utilizzo di entrambe le figure di riferimento (assistente specialistico e *peer*) per l'implementazione di tre competenze socio emotive: "Rispettare le regole sociali del gruppo", "Reagire in modo adeguato ad un insuccesso", "Mostrare interesse nelle attività proposte". Per le altre due competenze invece ("Chiedere aiuto" e "Riconoscere le cose degli altri") i ragazzi con ASD hanno fatto maggiormente ricorso all'assistente specialistico piuttosto che alla figura del *peer*.

Tabella 8 - **Utilizzo effettivo delle figure di riferimento, da parte del disabile, per l'acquisizione delle competenze socio emotive**

	Assistente specialistico		*Peer*		
	M	DS	M	DS	t
Rispettare le regole sociali del gruppo	4,44	0,726	4	1,00	1,00
Chiedere aiuto	4,67	0,5	3,89	1,05	2,8*
Reagire in modo adeguato ad un insuccesso	4,44	1,01	3,56	0,88	1,73
Mostrare interesse nelle attività proposte	4,33	1,00	4,22	0,83	0,24
Riconoscere le cose degli altri	4,44	1,33	3,22	1,64	2,82*

Nota. *$p<.05$

Discussione e Conclusioni

Allo scopo di indagare l'utilità degli interventi *peer-mediated* sull'acquisizione di abilità e competenze necessarie all'avviamento professionale dei ragazzi con autismo, sono state indagate le relazioni fra lo sviluppo di tali capacità nei ragazzi

con ASD e l'utilizzo, da parte di questi ultimi, della figura del *peer* integrata con quella dell'assistente specialistico per l'apprendimento di tali requisiti.
L'obiettivo della ricerca è stato indagare l'utilità degli interventi *peer-mediated* sull'acquisizione di abilità e competenze necessarie all'avviamento professionale dei ragazzi con autismo, con la definizione di un percorso educativo e di cura individualizzato (basato sull'analisi delle competenze e potenzialità individuali). Tale percorso ha previsto una fase di monitoraggio continuo degli obiettivi determinati in ogni area dello sviluppo indicata nel piano educativo individuale e il coinvolgimento della famiglia, dei docenti, dei compagni di scuola, del personale docente e non docente.
A tale scopo è stata stilata una *baseline* multipla per indagare l'evoluzione individuale dei punteggi medi e dei punteggi QI di deviazione ottenuti dai ragazzi disabili nelle diverse aree della VABS (Sparrow et alii, 1984), e per valutare l'implementazione nelle aree indagate dal questionario SCA (Laghi, 2011). Così come confermato dalle ricerche (Odom et alii, 1986) l'intervento *peer-mediated* risulta essere una pratica estremamente efficace per gli interventi con bambini e ragazzi con ASD. I risultati dell'analisi hanno infatti permesso di registrare un incremento statisticamente significativo nei punteggi di tutte le aree della VABS (i.e., Comunicazione, Abilità Quotidiane, Socializzazione, Abilità Motorie, tenendo in considerazione anche punteggi della Scala Composta), eccetto per i punteggi QI di deviazione ottenuti nelle aree Comunicazione ed Abilità Quotidiane. Anche per le aree definite dal questionario SCA (i.e., Abilità e Competenze) sono stati osservati dei miglioramenti statisticamente significativi che confermano i cambiamenti sociali, comportamentali e delle abilità nei ragazzi osservati, in seguito alla partecipazione dei ragazzi disabili alle attività del laboratorio integrato di cucina.
Tra gli obiettivi del tutto innovativi di questa ricerca, rientra il comprendere se, quanto e in quali aree, la figura dell'assistente specialistico possa rimanere sullo sfondo in favore del rapporto *peer*-disabile per l'implementazione delle competenze socio emotive di quest'ultimo. È stata quindi analizzata la relazione esistente fra lo sviluppo di tali capacità nei ragazzi disabili e l'utilizzo, da parte di questi ultimi, della figura del *peer* piuttosto che quella dell'assistente specialistico per l'apprendimento di tali requisiti. È stato osservato l'utilizzo di entrambe le figure di riferimento (assistente specialistico e *peer*) per l'implementazione di tre competenze socio emotive: "Rispettare le regole sociali del gruppo", "Reagire in modo adeguato ad un insuccesso", "Mostrare interesse nelle attività proposte". Per le altre due competenze invece ("Chiedere aiuto" e "Riconoscere le cose degli altri") il disabile ha fatto maggiormente ricorso all'assistente specialistico piuttosto che al *peer*.
La rappresentazione dell'assistente specialistico, relativa alla possibilità dell'utilizzo del suo intervento e di quello del peer per l'implementazione delle competenze socio-emotive, permette di avere un'idea di quelle che sono le credenze relative all'utilità degli interventi *peer-mediated* con i ragazzi con ASD. Si è potuto osservare come, ad eccezione dell'item_14, "Reagire in modo adeguato ad un insuccesso", per il quale le due

figure di riferimento sono state considerate intercambiabili, i soggetti intervistati si ritenessero generalmente di maggiore aiuto la figura del *peer* per l'implementazione delle abilità socio emotive.
Secondo Bauminger, Shulman e Agam (2003) la bassa frequenza e la qualità delle interazioni sociali combinata con l'alto livello di solitudine sperimentato dai ragazzi con ASD rispetto ai ragazzi con sviluppo tipico, può indicare che a questi ragazzi piacerebbe prendere parte a interazioni sociali più soddisfacenti, ma che probabilmente non hanno la capacità di farlo. Gli autori ipotizzano che i ragazzi con autismo manchino della comprensione intersoggettiva delle relazioni sociali e delle interazioni con i pari, rendendo difficile per loro la comprensione della complessità delle interazioni tra i differenti aspetti del loro mondo socio-emotivo. In questo senso gli interventi *peer-mediated* permettono l'incremento delle capacità di interazione sociale (Carr & Darcy,1990) e il mantenimento e la generalizzazione di tali risultati (Kamps et al., 2002). Soprattutto gli interventi di *peer* tutoring, il *prompting*, il *reinforcement* e il *modeling* consentono un prolungamento delle interazioni sociali (Kohler et al., 1995) e un aumento dell'attenzione condivisa (Pierce e Schreibman, 1995).
Sono stati punti di forza del progetto la strutturazione puntuale delle attività, il coinvolgimento attivo delle famiglie e degli assistenti specialistici; la condivisione delle attività con i *peer*, che garantisce integrazione e accettazione della diversità; il monitoraggio costante; le tecniche di intervento utilizzate, fortemente suggerite dalla SINPIA e dalle Linee-guida dell'Istituto Superiore di Sanità.
Come per tutte le sperimentazioni effettuate su soggetti con sviluppo atipico, la dimensione temporale assume un significato preciso e diventa cruciale nel determinare l'efficacia dell'intervento. Non è possibile effettuare sperimentazioni spot che abbiano la durata di poche settimane: non hanno validità ecologica e non permettono di poter creare le premesse di generalizzabilità e trasferibilità dei risultati ottenuti, finalità che auspichiamo di raggiungere.
Queste premesse, tuttavia, determinano una attenta analisi sulle caratteristiche fondamentali che di fatto costituiscono le basi per la stesura di un modello innovativo basato su solide fondamenta scientifiche. Un modello di intervento per essere definito tale deve essere valutato come ben progettato, considerato metodologicamente valido e deve dimostrare di produrre significative riduzioni di outcome negativi.
Numerosi autori (Sasso & Rude, 1987; Schleien, Mustonen, & Rynders, 1995) hanno effettuato un'analisi dei motivi più comuni che causano il fallimento dei programmi di *peer education*, che vengono qui di seguito elencati:

- la mancanza di scopi e obiettivi chiari per il progetto;
- una discrepanza tra il disegno del progetto e l'ambiente che deve accoglierlo (il gruppo target per l'intervento, gli argomenti e le aree del progetto, le risorse finanziarie e umane disponibili, la tempistica, l'impostazione del progetto);

- la mancanza di investimento (umano ed economico) nell'educazione tra pari;
- la mancanza di riconoscimento che l'educazione tra pari sia un processo complesso da gestire e richiede personale altamente qualificato;
- formazione e supporto inadeguati per gli educator;
- la mancanza di chiarezza intorno a questioni di confine sia professionali che personali tra gli educatori, i responsabili del progetto e il gruppo target;
- mancanza del supporto e della comunicazione fra le agenzie.

Nel caso in esame, le principali criticità che andrebbero prese in considerazione nella progettazione di ulteriori ricerche hanno riguardato:

- la scarsa numerosità del gruppo in esame;
- la mancanza di un gruppo di controllo (*wait list*).

Si vuole qui riportare un dato sconcertante riguardante la conoscenza dell'autismo da parte degli adolescenti. Campbell e Barger (2010) hanno esaminato la conoscenza dell'autismo in 1015 studenti della scuola secondaria di primo grado, usando un item generale per la conoscenza del disturbo e una scala a 10 item "Knowledge of autism" (KOA) appositamente costruita per indagare la conoscenza degli studenti del decorso, dell'eziologia e dei sintomi associati all'autismo. Meno della metà degli studenti (46,1 %) hanno riportato di aver sentito parlare dell'autismo e molti hanno correttamente risposto che l'autismo è una condizione cronica con difficoltà comunicative, ma una piccola percentuale ha poi risposto che l'autismo non è una condizione cronica, che non è associata ad una eziologia neurobiologica e che può essere trasmesso "come un raffreddore".

I giovani che hanno riportato di avere una conoscenza dell'autismo ma che hanno dato successivamente risposte errate al KOA, potrebbero aver ricevuto delle informazioni inaccurate o incomplete (a causa delle fonti di informazione quali mass-media e internet) oppure potrebbero averle ricevute prematuramente in un periodo in cui lo sviluppo cognitivo non era adeguato alla loro comprensione o al loro mantenimento a lungo termine in memoria.

Interventi di sensibilizzazione sulla conoscenza dell'autismo (come la *peer education*) sarebbero in grado di colmare queste lacune che sono probabilmente alla base dei fenomeni di emarginazione dei ragazzi con autismo anche nelle classi inclusive. Infatti, la mancata conoscenza delle caratteristiche peculiari dell'autismo, come l'evitamento dello sguardo, può portare a pensare che essi non siano interessati a stabilire una interazione sociale. In casi estremi, come la credenza errata che l'autismo possa essere contagioso come il raffreddore, fa sì che gli altri ragazzi evitino qualsiasi contatto con chi è affetto da tale disturbo.

Sebbene tale ricerca sia stata condotta in un contesto culturalmente diverso dal nostro, non si può ignorare il fatto che la conoscenza reale di tale disturbo sia decisamente bassa nel nostro Paese e che uno dei vantaggi derivante da un progetto che coinvolga i *peer*, permetterebbe la diffusione, anche nell'ambiente sociale in cui sono inseriti i ragazzi con ASD, di conoscenze più puntuali che ne permetterebbero l'integrazione.

10. Modelli di *Counselling* con i minori devianti

Tiziana Frazzetto[1]

I ragazzi devono essere incoraggiati a fare scelte
migliori possibili
tenendo conto dei loro valori personali
e degli obiettivi che vogliono raggiungere
(Janis e Mann, 1982)

Introduzione

Sono sempre più in aumento i casi di giovani che per sentirsi "grandi" e sicuri agiscono comportamenti devianti, dimostrando una serie di *capacità* e *competenze* che non hanno sperimentato prima in altri situazioni di vita.

Quando si parla di devianza in età minorile, si fa riferimento ad una serie eterogenea di comportamenti che possono tradursi in veri e propri reati passibili di denuncia o in comportamenti non perseguibili penalmente (fughe da casa, abbandono scolastico, teppismo, vandalismo, bullismo, ecc.). Aldilà che siano penalmente sanzionabili o meno, fanno sempre riferimento all'infrazione di una regola o, ad un livello più elevato, di norma sociale. Nella maggior parte dei casi il comportamento deviante ha carattere transitorio e non si stabilizza in modo permanente.

Diverso è il concetto di *carriera deviante*, introdotto proprio per sottolineare una sistematizzazione del comportamento, che diventa un consapevole stile di vita.

A tal proposito, molti autori definiscono così il concetto di "carriera": «Una carriera deviante può essere definita come una sequenza di ruoli sociali devianti che l'individuo progressivamente ricopre» (Gibbons, 1965); oppure come «un cammino sociale nel quale l'individuo si trova impegnato» (Yamarellos, Kellens, 1970); o ancora come «un comportamento criminale che viene sistematizzato, ossia assunto come modello di vita» (Lemert, 1972; Clinard, Quinney, 1973; Roebuck, 1967)

In linea con le esperienze di altri Paesi Europei (mediazione penale, lavori di utilità sociale, ecc.) e le raccomandazioni internazionali in materia unitamente alle linee di indirizzo dell'Unione Europea, il crescente aumento di clienti come i giovani devianti o immigrati ristretti in un Istituto Penale per Minorenni e l'attenzione degli Istituti della Giustizia ha favorito l' introduzione della consulenza orientativa come pratica *educativa*

I. Psicologa, Psicoterapeuta - *Counsellor* presso Roma Capitale – Docente presso l'Istituto di Formazione per Educatori e Psicoterapeuti (IFREP) di Roma

e inclusiva, in linea con il principio della minima offensività del processo, ovvero la riduzione degli interventi giudiziari, di natura coercitiva e restrittiva (D.P.R. n. 448).
Il giudice deve così tenere in considerazione la capacità offensiva del processo nei confronti del minore e valutare, caso per caso, la misura più idonea da prescrivere in funzione della finalità educativa e responsabilizzante. Rientra in questi principi di natura rieducativa l'idea di attuare e utilizzare un sistema di polifunzionalità dei Servizi quale nuovo modello di intervento nei confronti della devianza minorile.

I minori negli Istituti Penali

Nonostante la possibilità di misure alternative, i minori presenti negli Istituti sono circa 1.400. Tuttavia, l'applicazione del processo penale minorile ha certamente causato una drastica riduzione degli ingressi di minori. Dal 1998 al 2006, il Servizio Statistico del Ministero della giustizia registra un trend decrescente: si passa da 1888 a 1362 ragazzi in ingresso negli Istituti Penali, con una variazione percentuale in negativo del 27,8%. La statistica dei flussi di utenza degli Istituti penali per i minorenni del 2011 ha registrato, nell'anno 2010, 1.172 ingressi, il 76,5 per cento dei quali per custodia cautelare. I minori presenti a fine anno risultano 448, di cui 18 ragazze, mentre gli stranieri costituiscono il 29,9 per cento del totale.
È da notare la massiccia presenza di minori stranieri all'interno degli Istituti di Pena, che pone l'accento su nuove problematiche legate all'immigrazione e sul vissuto di indigenza in cui si trovano molti ragazzi. Questa cosiddetta *nuova utenza* è costituita soprattutto da quella fascia di minori stranieri proveniente dai massivi flussi migratori a cui assistiamo nel nostro Paese ormai da una decina d'anni a questa parte.
Quando si parla di adolescenti devianti intendiamo minori/giovani adulti di età compresa tra i 14 e i 21 anni, che hanno commesso reati durante la minore età e per questo motivo si trovano in Istituto Penale per Minorenni. Ciò che li caratterizza è la mancanza di una progettualità, la conduzione di un tipo di vita sregolata e senza obiettivi, scarso impegno e fragilità; per sentirsi sicuri e apprezzati si aggregano ad altri. Tramite le condotte devianti, riescono a scoprire e sperimentare una serie di competenze che non sono mai riusciti a mettere in campo in altri contesti. Molti hanno storie di abbandono. Nelle famiglie disgregate e deprivate, spesso altri membri hanno problemi di devianza e le figure genitoriali appaiono deboli o assenti. Sono in fase di transizioni: non sono più bambini e non sono ancora adulti, anche se si sentono già "grandi".
Questi ragazzi, con i loro comportamenti di ribellione e di disimpegno, sembrano alimentare la sicurezza personale, ma in realtà mascherano il timore di essere percepiti da coetanei e famiglia come inadeguati a svolgere i compiti della loro età, come emanciparsi o assumersi nuove responsabilità.
Il tipo di reato prevalentemente commesso dai minori stranieri in carcere, ma anche dagli italiani, è quello contro il patrimonio; rapine e furti rappresentano il

55.5% del totale dei reati presenti in IPM. Il 20% circa è invece costituito da reati contro la persona.

Tabella 9 – **Tipologia di reati a carico di minorenni**

Reati		Italiani		
		m	f	mf
Contro la persona		**133**	**11**	**144**
di cui:	omicidio volontario	24	3	27
	lesioni personali volontarie	69	3	72
	violenza privata, minaccia	15	5	20
	violenze sessuali	12	-	12
Contro il patrimonio		**672**	**19**	**691**
di cui:	furto	251	12	263
	rapina	347	6	353
	estorsione	30	-	30
	ricettazione	34	-	34
	danni	10	-	10
Contro Stato, altre istituzioni, ordine pubblico		**29**	**-**	**29**
di cui:	violenza, resistenza, oltraggio	22	-	22
	contro l'ordine pubblico	3	-	3
Contro famiglia, moralità pubblica, buon costume		**6**	**1**	**7**
di cui:	maltrattamenti in famiglia	6	1	7
Stupefacenti		**180**	**1**	**181**
Falsità in atti e persone		**7**	**1**	**8**
Armi		**140**	**2**	**142**
Codice della strada		**20**	**-**	**20**
Norme in materia di immigrazione		**-**	**-**	**-**
Altri reati		**27**	**-**	**27**
Totale		**1.214**	**35**	**1.249**

A causa dei loro comportamenti ribelli finiscono nel circuito penale e lì vengono a contatto con diversi operatori, il cui obiettivo è il recupero del giovane. Attraverso forme diverse d'invio, vengono in contatto con il *counselor* orientativo che offre ai ragazzi uno spazio di ascolto e di sostegno, fa emergere le abilità personali, consente di accettare i limiti, stimola la curiosità verso contesti diversi, superando la mancanza di progettualità e individuando obiettivi perseguibili. Comprendere i ragazzi, soprattutto quelli difficili e a rischio di marginalità, significa *ricostruire la storia* attraverso cui un ragazzo giunge alla costruzione del sé attraverso esperienze negative o penalizzanti che l'hanno circuito entro un sistema di rischio e marginalità, con inevitabile ricaduta sui loro comportamenti antisociali. Tramite *la relazione empatica*, dalla valutazione dei comportamenti devianti, si passa a rileggere in chiave positiva le esperienze e a esplicitare *un progetto di vita* che tenga insieme quanto emerso nella consulenza. Entrare in contatto con adolescenti devianti significa riuscire a "toccare" quella parte che essi tendono a nascondere per diffidenza paura, timidezza, facendolo con delicatezza e considerando quelle parti, fragili e allo stesso tempo di valore. Molte manifestazioni del disagio gio-

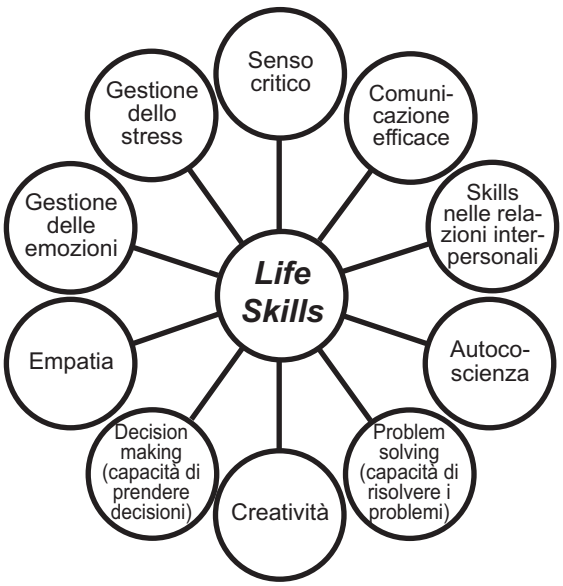
vanile e diversi tipi di comportamenti devianti possono essere considerati come forme reattive nei confronti del mondo adulto che ha saputo *dare* ma non ha saputo *ascoltare* e quindi capire e interpretare i bisogni più profondi.

Il modello d'intervento del *Counselling*

Quando parliamo di *Counselling* intendiamo «un'esperienza di relazione, caratterizzata da fiducia, che sostiene la crescita e favorisce nelle persone il legame a se stesse e alla loro vita di attività e di relazioni. Pertanto una relazione d'aiuto con una precisa valenza etica» (Soana, 2003). Lo Statuto del CNCP (Coordinamento Nazionale Counselling Professionale), nell'art. 6, lo definisce come un processo relazionale tra Counselor e uno o più Clienti (singoli individui, famiglie, gruppi o istituzioni) con l'obiettivo di fornire ad essi opportunità e sostegno affinché sviluppino le loro risorse e promuovano il proprio benessere come individui e come membri della società affrontando specifiche difficoltà e momenti di crisi. Con i minori devianti, in particolar modo, il lavoro del *counselling* è un punto di osservazione straordinario per cogliere quali sono gli enigmi luminosi di cui i ragazzi sono portatori, per conoscerli, sapere cosa accade nei contesti in cui vivono, per pensare insieme a loro, per inventare o riattivare percorsi di crescita interrotti, per costruire nuove risposte che guardano al futuro.

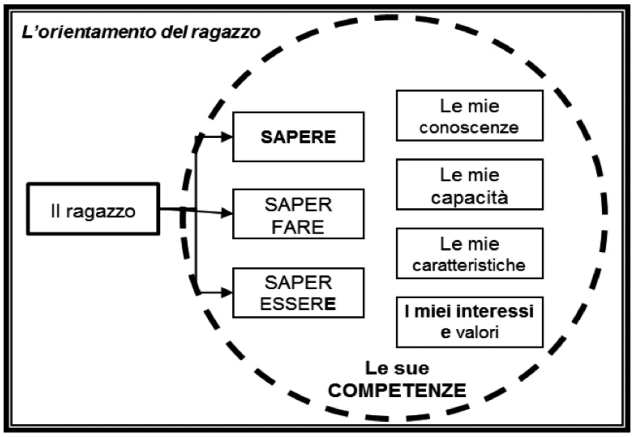
Oggi abbiamo una maggiore conoscenza dell'importanza delle competenze di vita o *Life Skills* (OMS, 1994), di tipo emozionali e relazionali dei giovani di quanto ci immaginassimo nel passato.

Figura 9 – ***Life Skills***



Con il termine *life skills* si intendono tutte quelle abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress: tentativi di suicidio, tossicodipendenza, fumo, alcolismo, ecc. Per insegnare ai giovani le *life skills* è necessario introdurre specifici programmi nella scuola o in altri luoghi deputati all'apprendimento (Bollettino OMS "*Skills for life*", n.1, 1992).
A fronte di questa riscoperta delle *life skill*, scopriamo anche quanto i loro ambienti di vita siano sempre più connotati da inquietudine e precarietà per permettere lo sviluppo di queste competenze.
L'orientamento è uno degli obiettivi su cui si basa il progetto di intervento con il minore, deve prevedere l'utilizzazione di figure esperte, che possano saper bene integrare il problema della devianza, con gli strumenti e i metodi propri dell'orientamento e del *counselling*.
In particolare con gli adolescenti l'orientamento deve mirare all'acquisizione di conoscenze, allo sviluppo di abilità intellettuali, all'interiorizzazione di valori e allo sviluppo di competenze operative: il *saper fare* insieme al *sapere* e al *saper essere*, in altre parole, deve promuovere l'e*mpowerment* del giovane, aiutandolo nella scoperta delle sue risorse personali e/o *life skills*.
L'orientamento diventa pertanto la conseguenza della combinazione delle tre dimensioni, quello che il ragazzo sa, quello che sa fare e la sua personalità.

Figura 10 – **L'orientamento del ragazzo**

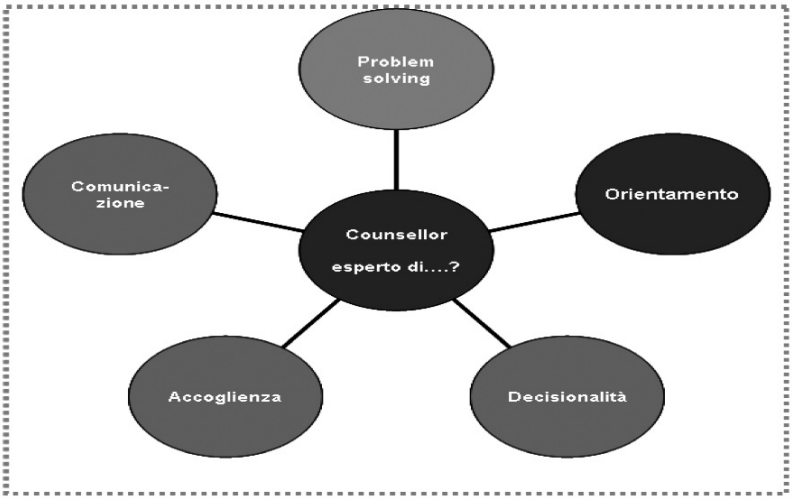


Il *counsellor*

Il *Counsellor* è un operatore sociale specialisticamente preparato per aiutare a cambiare l'ecologia sociale, il contesto, che incide anche sulle persone che sono coinvolte nel processo di crescita.

Il *Counsellor* lavora con individui di diverse fasi evolutive, con coppie, famiglie, gruppi e in diversi contesti, ad esempio nella scuola, nei diversi contesti di lavoro, nelle organizzazioni, nel quartiere, nei consultori ecc.. (Scilligo, 2009). Aiuta a cercare soluzioni di specifici problemi di natura non psicopatologica (che non comportino una ristrutturazione profonda della personalità) e, in tale ambito a prendere decisioni, a gestire crisi, a migliorare relazioni, a sviluppare risorse e a sviluppare la consapevolezza personale su specifici temi. Secondo il *British Association of Counseling* (1976) «Il *counselor* può indicare le opzioni di cui il cliente dispone ed aiutarlo a seguire quella che sceglierà. Il *counselor* può aiutare il cliente ad esaminare dettagliatamente le situazioni o i comportamenti che si sono rivelati problematici e trovare un punto piccolo ma cruciale da cui sia possibile originare qualche cambiamento. Qualunque approccio usi il counselor, lo scopo fondamentale è l'autonomia del cliente che possa fare le sue scelte».
Nel caso dei ragazzi devianti questo significa il più delle volte prendere in esame il mondo valoriale, aiutarlo a compiere scelte proattive anziché devianti, come ritornare sui banchi di scuola o entrare nel mondo degli adulti tramite un lavoro o svolgere un'attività di volontariato, o altro in linea con le sue aspirazioni.
Il *Counsellor* è un esperto che interviene con competenza, trasmettendo abilità volte a facilitare lo sviluppo delle risorse personali, a stimolare e sviluppare una nuova consapevolezza da impiegare in un nuovo agire efficace e creativo.

Figura 11 – **Competenze del *Counsellor***



Il *Counsellor* accompagna il cliente nell'affrontare e risolvere:

crisi di fronte ad un cambiamento
difficoltà nelle relazioni
momenti di impasse nello studio e nel lavoro
conflitti davanti a scelte o decisioni da prendere

Al *Counselor* sono richieste abilità, competenze e strategie specifiche:

- Dimostrare fiducia e accettazione incondizionata nell'adolescente (accettare la sua storia e riconoscere la sua capacità di trovare soluzioni dentro di sé e nel suo ambiente più prossimo).
- Ascolto attivo: Ascoltarlo per farsi conoscere nei suoi punti di forza e nelle sue fragilità.
- Adottare il suo stile comunicativo che non sia interrogatorio, privo di pregiudizi, che sia una conversazione amichevole.
- Essere proattivi (capaci di coinvolgere attivamente e dinamicamente cogliendo il momento opportuno).
- Essere sensibili ai bisogni evolutivi dell'adolescente (mettersi nei suoi panni dando spazio alle proprie parti adolescenziali e adulte).

Il *Counselling* con i giovani devianti

Abbiamo compreso che il *counseling* è un intervento di *empowerment* che mira allo sviluppo dell'*autoefficacia personale* (Bandura,1986), ossia della capacità degli adolescenti di essere soggetti capaci di compiere scelte responsabili. Presuppone una metodologia di tipo attivo e riflessivo (Schon,1993). Risultato atteso è l'elaborazione di un progetto di sviluppo personale coerente con le caratteristiche del giovane, del contesto e del suo progetto di vita. Come abbiamo detto, non si concentra sulla psicopatologia o devianza, che da più rilievo alle carenze che *alle risorse*, e propone *un modello orientato alla crescita*, focalizzato sul futuro, sugli obiettivi che danno una direzione alla vita e sulla capacità dei giovani di crearsi il loro destino.

Una serie di ricerche rivela che le forme di devianza in adolescenza sono correlate con un basso livello di autoefficacia percepita, un alto livello di disimpegno morale, una bassa capacità di automonitoraggio nelle relazioni con gli adulti di riferimento.

È importante che il giovane ristretto in un Istituto Penale che viene inviato al *counselor* si senta libero di scegliere se seguire o meno il percorso proposto, tenendo conto delle conseguenze della sua decisione legate al contesto specifico.

Tramite il colloquio di *counselling* e tecniche specifiche come il portfolio di competenze, i racconti di vita, il *role playing* (nel caso dell'orientamento di gruppo), si aiutano i ragazzi a migliorare l'autostima e a compiere delle scelte consapevoli. I ragazzi vengono

stimolati a immaginare altri modi di vedere le cose, a trasferire competenze agite nella devianza in competenze pro sociali, a mettersi in gioco nelle esperienze e nelle relazioni (es. tirocinio, borsa lavoro, a scuola), a modificare le idee e toccare con mano i progressi del loro apprendimento.

L'importanza di un approccio sistemico

Il *Counsellor* deve interagire con le diverse parti del sistema e non solo con il ragazzo. Il lavoro di sinergia, fatto in un'atmosfera di impegno e aiuto reciproco è fondamentale per il successo dell'intervento e il recupero del ragazzo.

I giovani arrivano in genere al primo incontro perché inviati, ad esempio dall'educatore, dallo psicologo, dall'insegnante del carcere, o perché incuriositi dal servizio. Il più delle volte ne sanno poco riguardo all'orientamento. Il fornire informazioni può anche aiutare a ridurre gli stereotipi e a confrontare le aspettative con ciò che è possibile fare nella consulenza di orientamento e in futuro. La consulenza può essere individuale o di gruppo. In questo secondo caso si tratta di corsi di apprendimento esperenziali su temi specifici come l'educazione alla legalità, la conoscenza delle forme di inserimento sociale e lavorativo (volontariato, borse lavoro, tirocini, il gioco dei mestieri ecc), la conoscenza degli strumenti di presentazione di sé come il curriculum. Tutto ciò per ridimensionare il prestigio e il fascino di alcune professioni spesso idealizzate (es. fare il calciatore, la ballerina), per aiutarli a costruire il futuro. L'accesso all'informazione assume quindi un significato *socio-educativo*, come forma di *educazione alla scelta consapevole*.

L'esperienza di orientamento fatta in questi anni evidenzia quanto sia necessario per orientare i ragazzi devianti una maggiore integrazione operativa tra servizi interni ed esterni della giustizia (Istituti di pena, USSM, enti locali e comunità minorili), centrata sul ragazzo; un lavoro psicologico che parta dal reato, per comprenderne la sua valenza comunicativa e le sfide latenti, promuovendo risorse e competenze prosociali; una valutazione e un potenziamento delle risorse residuali familiari, che possa permettere una maggiore alleanza con la famiglia del ragazzo, in funzione di un progetto adeguato e sostenibile per tutto il sistema familiare, una integrazione di figure di mediazione culturale, che permettano un maggiore "aggancio" dei minori stranieri, una valorizzazione di buone pratiche che attivino responsabilità individuali e di gruppo, la messa a sistema del servizio di orientamento e di accompagnamento al lavoro, costituito da professionalità specifiche, che permetta di trasferire competenze agite nella devianza in competenze prosociali, che permetta di sviluppare livelli di identificazione con compiti e funzioni lavorative e attivi strategie di *coping* rispetto al mercato del lavoro.

Pensare in termini sistemici, nel caso dei ragazzi ristretti in un Istituto Penale, vuol dire che il lavoro di valorizzazione delle risorse dei ragazzi si accompagni a quello previsto

dall'ordinamento dell'Istituto come la terapia psicologica e familiare, il lavoro rieducativo e di reinserimento sociale svolto dagli operatori della giustizia.
Prima di concludere desidero riportare alcune storie di giovani ristretti in un Istituto di Pena per Minorenni che ho affiancato come *counsellor* nel loro percorso di crescita, mentre erano ristretti in un Istituto di pena per minorenni (Frazzetto T. *Counseling orientativo nei contesti devianti*. Psicologia Contemporanea, n.224 (mar-apr.2011).

Alcune storie di vita vissuta dai giovani ristretti

Riconoscere le Abilità

B. cade nel circuito della devianza per le forti pressioni economiche e familiari e soprattutto perché vuole guadagnare "bene e subito". Il suo unico punto di riferimento è il gruppo della sua nazionalità. Si trasferisce in Italia senza nessun progetto migratorio concreto. Per avere successo e riconoscimenti, B., come gli amici, finisce per cadere nelle trame dello spaccio di droghe e così viene arrestato. Ha dei pregiudizi del tipo "straniero uguale pericoloso e delinquente". Nella relazione orientativa con l'operatore ha la possibilità di essere ascoltato e accettato, nei suoi punti di forza e nei limiti, di confrontarsi sulle paure e timori, sui valori, sulla cultura e sulle abilità acquisite in vari contesti di vita, a partire dal suo paese d'origine e in Italia. Nella struttura, B. raggiunge il suo primo traguardo: il diploma. Ciò aumenta la sua autostima e la fiducia negli operatori. L'altro smette di essere per lui ostile. Anche le attività pratiche e concrete svolte nei laboratori dell'Istituto contribuiscono a migliorare il senso di efficacia personale. La riflessione sulle esperienze positive fatte e sulle abilità diventa fondamentale per trasformare il coinvolgimento in attività problematiche in un'opportunità di crescita personale e per la costruzione di un progetto scolastico, formativo, lavorativo richiesto dalla struttura e necessario per il suo reinserimento sociale.
Il difficile ma anche stimolante lavoro dell'orientatore è di aiutare i giovani a riconoscere il *ruolo attivo* che ognuno svolge nell'indirizzare il corso della propria vita e valorizzare al meglio le proprie potenzialità. La sfida cui è chiamato l'orientatore è, quindi, quella di far riconoscere al soggetto le *abilità tecniche e le competenze cognitive e relazionali* che ha messo in campo tramite l'azione deviante, aiutandolo a trasferirle in un'ottica "pro-sociale". Il ragazzo deve cioè riconoscere di avere delle abilità e che potrebbe spenderle anche in altri ambiti, diversi da quelli devianti.

Il Portfolio di competenze

R. si avvicina all'orientatore perché "ormai è grande per fare impicci e perché vuole trovare un lavoro". Per paura di essere rifiutato o svalutato non si mostra per quello che è, con le sue fragilità e limiti. Man a mano che i colloqui proseguono, R. si sente apprezzato nei suoi veri interessi, e tramite lo strumento del *portfolio di competenze* comincia a rileggere le esperienze

della sua vita, passate e attuali, in modo diverso. Decide di mettere per iscritto i pezzi della sua storia, i lavori svolti, costruisce il suo dossier di esperienze e di apprendimenti.
R. ha finalmente la possibilità di sentirsi efficace e di riuscire bene in alcune attività, consegue il diploma e una volta uscito dalla struttura con l'aiuto degli operatori si avvia al lavoro.
R. può utilizzare le risorse personali e investirle in abilità nuove per sviluppare un nuovo progetto di vita che sancisca il suo passaggio da una carriera deviante ad un progetto di vita alternativa.

Fare emergere le aspirazioni e il talento

A. è una giovane, arrestata più volte per problemi di tossicodipendenza. Al momento dell'arresto il suo punto di riferimento sono la strada e il gruppo con cui ha fatto le esperienze di vita degli ultimi anni. Nella sua ultima permanenza carceraria, più lunga delle altre, porta a termine un programma di disintossicazione; inizia a riflettere sulle esperienze, a recuperare, nella relazione con l'orientatore e con gli altri operatori, un po' di fiducia e a coltivare la sua passione per la grafica e la scrittura e le sue aspirazioni future. Grazie all'affiancamento di un insegnante A. riprende a disegnare, a creare oggetti e a portare avanti il suo desiderio di scrivere un libro sulla sua vita. A. comprende che molti credono in lei, operatori, insegnanti, volontari, agenti. Giorno dopo giorno cresce il senso di autoefficacia personale e di sicurezza, impara che ci sono per lei persone su cui contare, a cui non doversi adeguare per sentirsi ok. A. prende la decisione di completare il percorso scolastico che aveva abbandonato prima di essere arrestata e di portarlo a termine, una volta uscita dall'istituto e di lavorare sui suoi nuovi obiettivi.
Naturalmente l'orientatore in questo delicato lavoro di fronteggiamento dell'emergenza educativa e di recupero pro-sociale di abilità lavora in équipe con le altre figure professionali, con interventi multi professionali e individuali, con il gruppo istituzionale trattamentale (educatori, psicologi, agenti penitenziari, cappellano) che gestiscono il processo di recupero e responsabilizzazione, gli insegnanti e i volontari che con il loro entusiasmo e professionalità contribuiscono nella costruzione di un piano funzionale di intervento che promuova la progettualità del ragazzo. L'orientatore è una figura professionale nuova per questo sistema e se implementata può essere una figura di snodo molto importante, può diventare non solo un *adulto significativo* per i ragazzi ma anche per gli operatori e per le agenzie educative del territorio, per promuovere nuove possibilità di recupero e reinserimento.
È auspicabile attivare percorsi di counselling che non rimangano esperienze isolate seppur stimolanti, che non risultino modelli astratti di buone prassi, ma costituiscano un modo reale per rispondere in modo sistemico a un enorme bisogno sociale di "presa in carico" del disagio psichico dei giovani devianti

Conclusioni

A conclusione di questo contributo, possiamo rilevare che i metodi e gli strumenti dell'orientamento possono essere integrati in modo proficuo all'interno del trattamento dei minori devianti.

Il percorso di orientamento si configura come una metodologia che risponde alle esigenze e ai principi di informazione e responsabilizzazione del minore all'interno del processo penale. Da una parte, può essere utilizzato per sviluppare delle scelte consapevoli d'impiego e di confronto responsabilizzante all'interno di percorsi e progetti nel sistema processuale e/o penitenziario.

D'altra parte, lavorare in chiave di orientamento pone nel ragazzo delle nuove ipotesi e dei nuovi percorsi di identità che può cominciare a sperimentare, con il monitoraggio di adulti esperti, all'interno dei confini normativi del penale.

11. Interventi rivolti ad adolescenti con fragilità psichiche

Vittoria Quondamatteo[I], Greta De Santis[II], Daniela Lorenzetti[III]

La costruzione dell'identità

Nell'età adolescenziale un aspetto fondamentale è quello di definire un proprio modo di essere e di agire che sia riconoscibile a se stesso e agli altri, come specifico, particolare, proprio; questo processo di costruzione dell'identità può essere ostacolato da una assenza o debole presenza di contesti di identificazione e di valori o dalla carenza di quei gruppi istituzionali, la cui funzione è, di fatto, quella di rendere socialmente e psicologicamente operativo un nucleo di identità, capace di rapportarsi alle regole e ai modelli del mondo esterno (Pieretti 1996). Quando un adolescente si trova a vivere in un contesto dove mancano le condizioni necessarie allo sviluppo dell'identità, egli si troverà in una posizione svantaggiata, che può portare facilmente a sperimentare la perdita del senso dell'orientamento o come dice Erikson ad una situazione di "identità diffusa" (Erikson, 1974), in cui l'adolescente non sa cosa fare di sé ed in quale direzione muoversi. Ora, la difficoltà nel darsi un'identità sociale può portare ad assumere posizioni di rifiuto o di squalifica nei confronti della società, oppure a rifugiarsi in identità clonate dai gruppi di riferimento a cui un individuo accede; diventa quindi necessario intervenire con strumenti che tengano conto della complessità del gioco in atto nel contesto familiare. (Cancrini, 1991). Questa affermazione sta a significare che qualche manifestazione deviante può essere normale nella storia di un individuo e di un gruppo, ma è importante che la devianza rappresenti una fase di esplorazione e sperimentazione del ciclo di vita. Nei gruppi adolescenziali è frequente che si strutturi una comunicazione di tipo disfunzionale, carente a livello emotivo-affettivo e incentrata quasi esclusivamente sul divertimento e la frequentazione di luoghi. Il divertimento è uno degli elementi della frequentazione ed è importante che ci sia, ma i rischi aumentano quando esso rimane l'unico appiglio strutturale per la

I. Psicoterapeuta e PresidenteAPS "Il Fiore nel Deserto"
II. Psicoterapeuta "Casetta Rossa"
III. Pedagogista Docente ClaSS Sapienza Roma

comunicazione: con la diminuzione del divertimento vi è immediatamente la noia, senza possibilità di rifugi nell'intimità.
L'adolescenza è, inoltre, la fase del rischio, della trasgressione, della sfida, del gioco pericoloso, che sembrano diventare le parole chiave per descrivere i comportamenti; talvolta, in questa fase dello sviluppo, si assumono più o meno consapevolmente comportamenti che possono essere pericolosi per la propria salute, per la vita stessa, per la salute e la vita degli altri, per il proprio destino.
Potremmo ipotizzare che i giovani non hanno piena coscienza della pericolosità o del danno potenziale contenuto nella trasgressione, perché sono impegnati in un compito urgente e drammatico: la ricerca di un senso della propria esistenza o un significato speciale per la propria identità. Andare in tre in motorino senza casco, con una ruota sola è sicuramente una grave infrazione del codice stradale ed è anche pericoloso, ma chi lo fa non è un pazzo nè un delinquente, è solo un adolescente che sta sfidando se stesso e il gruppo e fa cose pericolose perché l'adesione al gruppo passa attraverso prove di coraggio e di forza, cosi come è nella stessa logica di curiosità e incoscienza che non si può rifiutare uno spinello (Cancrini, Harrison, 1999). Si cresce per somiglianze e differenze, per cui diventa necessario che gli adulti siano in grado di recepire il messaggio sotteso e di non sottovalutare quei comportamenti attraverso i quali i giovani esprimono un disagio; «Lo stato adolescenziale si prolunga in funzione delle proiezioni che i giovani ricevono dagli adulti e in funzione dei limiti di esplorazione che la società impone loro: gli adulti servono per aiutare un giovane ad affrontare le responsabilità e a non essere ciò che si definisce un eterno adolescente» (Dolto, 2006). La fragilità e la vulnerabilità dell'adolescente sono pienamente rappresentate dall'immagine-metafora del gambero che perde il proprio guscio nel passaggio alla fase della maturità fisiologica; durante tale processo i gamberi «si nascondono sotto le rocce fino a quando non hanno secreto un nuovo rivestimento che li difenda. Ma se durante il periodo in cui sono vulnerabili verranno colpiti, le ferite rimarranno visibili per sempre, il loro involucro coprirà le cicatrici ma non le cancellerà» (Dolto, 2006). La metafora del gambero comunica, in modo particolarmente emblematico, come l'adolescente percepisce la propria crescita: i ragazzi dai dieci ai quindici anni di età sono nudi di fronte ai genitori, di fronte agli insegnanti, di fronte alla società che, per lo più, tende a ignorarli, oppure a considerarli come soggetti di bisogni e possibili consumatori. La nudità del corpo che cambia, che non è ancora di piena appartenenza del soggetto che, suo malgrado, la deve vivere, è la rappresentazione della nudità del sé. Il sé infantile deve lasciare spazio al sé maturo, deve rispondere a interrogativi importanti e necessariamente smisurati, reclama un posto nel corpo sconosciuto allo stesso possessore e reclama un posto anche nella famiglia e fra gli amici. Compito degli adulti è *fare spazio e lasciare tempo*; raramente gli adulti riescono a sostenere con amorevole cura tali fondamentali compiti di educatori.
L'adolescenza è un'età vulnerabile perché rappresenta un punto di rottura che dura al-

cuni anni; viene annunciata da molti segni fisici, psichici e comportamentali, ma finché non esplode in una sorta di urlo prepotente e silenziosissimo, gli adulti non si accorgono delle modificazioni rapide eppure apparentemente impercettibili. Gli adolescenti sono irragionevoli, talvolta hanno *crisi* e si pongono contro coloro che amano di più; afferma Dolto «il giovane va contro ogni legge perché è convinto che chi rappresenta la legge non gli permetta né di essere, né di vivere» (Dolto, 2006). Eppure a fronte di un prepotente desiderio di fuga, rimangono ancorati al bisogno di sicurezza, alla necessità di essere sostenuti, al desiderio di essere aiutati e riconosciuti come oggetti di amore. Infatti adolescenti sicuri nel loro processo di attaccamento, anche se fortemente dissenzienti da ogni decisione genitoriale oppure oppositivi nei confronti degli adulti, saranno adolescenti che eserciteranno l'arte del dialogo più spesso e più coerentemente dei loro coetanei che esprimono, invece, un attaccamento insicuro o ambivalente.
Per questo è importante ogni intervento che cerchi di dare senso al comportamento antisociale, non solo collocandolo nella relazione con il contesto, ma soprattutto interpretandolo in rapporto ai bisogni evolutivi, svelandone la fantasia di recupero maturativo implicita nel reato (Novelletto, 1986).
«*Lasciati a se stessi, i giovani di oggi non hanno più una guida comune e solidale che li porti da una sponda all'altra; devono dare a se stessi autonomamente il diritto al passaggio, e ciò esige da essi un comportamento a rischio*» (Dolto, 2006). Non c'è, infatti, oggi, nelle società occidentali un rito di passaggio che consegni un ruolo di appartenenza certa alla propria comunità; quindi gli adulti devono svolgere la propria parte, con determinazione e senso di responsabilità, per permettere ai ragazzi e ai giovani di compiere quel passaggio che connota ciascuna persona nella propria ricerca della maturità interiore.

La complessità degli interventi

Il compito primario di una comunità per adolescenti con disagio psichico è sbloccare un processo evolutivo interrotto e incapsulato nella regressione e nella sintomatologia, per riattivare il percorso di sviluppo. La funzione terapeutica del gruppo curante non ha solo una funzione contenitiva, ma anche trasformativa, agita da un équipe multi professionale capace di offrire un clima emotivo in grado di sostenere le intense cariche emotive del minore. La struttura dovrebbe, dunque, sopperire al "fallimento ambientale", cioè al fallimento dell'ambiente primario nel sostenere i processi di separazione-individuazione.
Quando ci troviamo con un'utenza che ha commesso reato, l'intervento si complessifica e la Comunità, oltre al disturbo psicopatologico e alla delicata fase del ciclo di vita che l'adolescente sta vivendo, deve anche affrontare tutto ciò che comporta la misura. Nell'intervento sulla delinquenza minorile si confrontano e, a volte si contrappongono, diverse logiche: la logica sanzionatoria, che trova nel ricorso alla detenzione o comunque

alla limitazione della libertà la propria principale espressione; la logica psicosociale, spesso attuata attraverso misure alternative, che si propone di sostenere il processo di responsabilizzazione del minore attraverso una presa in carico globale; la logica diversiva, che si propone di evitare un ingresso precoce dell'adolescente nel sistema penale, la logica riparativa, che pone l'accento soprattutto sulla vittima del reato più che sul solo autore quella di protezione dei diritti del minore, che presta attenzione alla fase del giudizio, anche per evitare che esigenze di presa in carico psicosociale possano far predisporre interventi che vadano al di là del limite dell'intervento penale, quella terapeutica, che pone l'accento sul disturbo psicopatologico, che può essere alla base del comportamento delinquenziale.

Nell'attuale quadro legislativo, l'intervento rivolto a minori sottoposti a provvedimenti penali è soprattutto teso ad evitare l'allontanamento dell'adolescente dal suo ambiente di sviluppo e a favorire, nello stesso tempo, la sua capacità di assumersi la responsabilità del proprio comportamento. In questa prospettiva, nell'intervento a favore degli adolescenti sottoposti a procedimenti penali, appare centrale il sostegno al percorso evolutivo, inteso come aiuto alla formazione di una capacità di responsabilizzazione. L'obiettivo è di sostenere il processo evolutivo del minore in ogni caso, quale che sia il livello di difficoltà che ostacola il suo percorso di inserimento sociale, sia che si tratti di conflitti evolutivi adolescenziali, di disagi psichici, della condotta antisociale o di psicopatologie che implichino la perdita del contatto con la realtà. Da questo punto di vista il carcere, la Comunità terapeutica possono essere intese come diverse strategie, mirate alla stessa finalità. Alcune ricerche di tipo meta-analitico (Mc Guire, 1995), mettendo a confronto i diversi tipi di trattamento della delinquenza minorile, stimano che l'effetto del trattamento confrontato con un non intervento, riduce del 10% le probabilità di recidiva. L'elevata variabilità dei risultati rispecchia il fatto che ci sono importanti differenze nei comportamenti antisociali trattati, non sempre tenute in debito conto nei programmi e nella verifica dei risultati.

In realtà, scorporando l'analisi dei risultati si può vedere che la scarsa efficacia degli interventi sulla devianza minorile è, in gran parte, dovuta proprio agli effetti negativi della detenzione.

I programmi d'intervento più efficaci sono multimodali e integrati, sono progetti che agiscono sul minore e sui suoi diversi contesti e che combinano strategie psicologiche ed educative, soprattutto orientati a riconoscere un senso soggettivo al comportamento antisociale e a sostenere l'acquisizione di responsabilità del comportamento, favorendo la costruzione dell'identità dell'adolescente e il suo inserimento sociale. Questi interventi sono tanto più utili quanto più sono precoci.

Quindi un intervento integrato, psicologico, sociale, educativo e multimodale, per agire sia sul minore sia sul suo contesto di sviluppo, dovrebbe saper leggere il comportamento antisociale come una difficoltà nella costruzione dell'identità sociale.

In effetti, da un punto di vista evolutivo i bambini che tendono a diventare adolescenti antisociali hanno difficoltà nel processo d'internalizzazione dei controlli, mancanza di senso di colpa, deficit d'attenzione, difficoltà nel controllo dell'impulsività, (Loeber et al. 1998); queste difficoltà di controllo del comportamento possono essere spiegate non solo con problemi cognitivi , come la capacità di pensare alle conseguenze delle proprie azioni o di prestare attenzione, ma anche e soprattutto con problemi narcisistici, difficoltà a costruire un'idea di sé di valore, e con difficoltà nel costruire legami d'attaccamento, quali insensibilità o freddezza, che sono alla base della mancanza di senso di colpa, collocando in questo modo il disturbo della condotta all'estremo dello spettro del disturbo narcisistico (Kernberg, 1999; Hare, 1993).
Questa prospettiva è in sintonia con le teorie del comportamento antisociale (Lahey, Moffitt, Caspi, 2003), che riconoscono l'importanza della combinazione di una predisposizione individuale, basata su specifici tratti di temperamento, come problemi di autostima o emotività negativa, difficoltà di controllo e insensibilità (Lahey, Waldman, 2003) con negative interazioni educative, nell'infanzia, che trasformano le predisposizioni in problemi di comportamento (Snyder, Reid, Patterson, 2003) anche attraverso la costruzione di sistemi di aspettative nelle relazioni interpersonali (Dodge, Lochmann, Laird, 2001).
È necessario sottolineare che la definizione specifica degli obiettivi del trattamento dei minori sottoposti a procedimenti penali non può essere scissa da una corretta valutazione del loro comportamento, dei loro bisogni evolutivi e della loro psicopatologia.
Si tratta di adolescenti che non hanno potuto sperimentare relazioni stabili in cui gli aspetti di cura e di affetto sono stati sostituiti da frustrazioni e offese, compromettendo il processo di separazione-individuazione. Di conseguenza il minore avrà difficoltà nel costruire un immagine di sé e degli altri armoniosa, stabile e coesa, nel mantenere un sentimento di identità e continuità con se stesso anche a causa dei normali cambiamenti fisiologici e nel valutare le effettive capacità e difficoltà su di sé e gli altri.
Sul versante borderline troviamo minori che hanno estrema difficoltà a stabilire relazioni; infatti la loro stessa relazione con l'oggetto primario è fatta di gravi frustrazioni e carenze precoci, relazione che impedisce la normale evoluzione del processo di separazione-individuazione. Il minore si appoggia all'altro per essere amato e non riesce ad instaurare una relazione di tipo paritario. Si tratta di una relazione che si articola secondo una dialettica di dipendenza/dominio, costituendo una debolezza dell'Io con specifiche caratteristiche quali:

- ridotto controllo degli impulsi, scarsa tolleranza delle frustrazioni, scoppi di ira e crisi incontrollabili, scatenati da eventi apparentemente insignificanti o dall'accumularsi di tensioni che non trovano spazio nel pensiero e nella riflessione;
- specifici blocchi cognitivi, incapacità di sviluppare risorse creative e pensiero astratto;

- difficoltà relazionali, diretta conseguenza dell'incapacità di valutare correttamente il proprio e l'altrui comportamento, perché influenzati da immagini esterne contraddittorie e scisse.; cercano costantemente una relazione assoluta e totalizzante per poter saturare il bisogno di affetto e curare le ferite, ma restano inevitabilmente delusi nelle loro aspettative idealizzate e onnipotenti. La reazione alla frustrazione sarà di rottura e di conflitto.

In sintesi ci troviamo a lavorare con adolescenti che:

- hanno specifiche difficoltà nel pensare alle loro esperienze passate e presenti;
- hanno sviluppato difese rigide e primitive, negazione e proiezione;
- non sono in grado di integrare parti di sé, dei genitori e della realtà in generale, ma le mantengono scisse in immagini completamente buone-idealizzate e in immagini completamente cattive-persecutorie;
- affrontano il dolore della loro storia con continui e ripetuti *acting-out*, sintomi psicosomatici, scoppi di rabbia e distruttività nelle relazioni o, al contrario, atteggiamenti di ritiro e chiusura;
- sviluppano risposte patologiche multiple che preludono a strutturazione della personalità in senso narcisistico, antisociale, a forme depressive, nei casi più gravi a psicosi.

Confini permeabili

Considerando l'instabilità del confine dell'Io del minore, la struttura di comunità deve fornire un confine esterno in sua vece; allo stesso tempo è necessario tenere questo confine abbastanza all'esterno e lontano, per permettere all'adolescente di sperimentarsi e acquisire una sua identità distinta. Si crea uno spazio di negoziazione all'interno del quale possono esserci diversi livelli di contenimento e separazione. Il processo comunitario dovrà essere scandito da diverse fasi, dove l'inizio sarà caratterizzato da uno stretto contenimento, come fa la mamma con il bambino, ma successivamente, quando la fase di attaccamento e ambientazione sarà finita, inizierà la fase di distacco per permettere all'adolescente di sperimentare la separazione e la scelta.

Saranno necessari all'interno della struttura confini permeabili che permettano uno scambio sano e il costituirsi di una relazione non di tipo assolutistico e di dipendenza, ma basata sullo scambio, il confronto e la crescita.

Comunità non solo come contenitore del lavoro educativo con i minori, ma anche come metodo e strumento di lavoro, dove il gruppo degli educatori e l'équipe tutta, lavora per favorire la crescita della dimensione adattiva dell'Io, cercando di far vivere, riemergere ed ampliare le parti sane, tenendo conto, caso per caso, della tipologia ed invasività delle angosce e difese psicotiche, coadiuvata dal neuropsichiatra, in una costante e continua lettura dei bisogni, dei problemi quotidiani, del percorso da scegliere e degli interventi, un lavoro fondato sulla condivisione della vita quotidiana.

L'intervento multidisciplinare oltre a fornire un progetto psicoeducativo individualizzato, ha il compito di rappresentare nel mondo interno dell'adolescente sia oggetti affettivi internalizzati, sia concretizzazioni di funzioni mentali e di parti di sé; il loro funzionamento integrato consente lo sviluppo psichico e favorisce i processi di individuazione e di inserimento sociale. La Comunità, dunque, come luogo dove sono possibili la distruttività e la riparazione, dove sono accolti i livelli regressivi e l'espressione tramite sintomi, che vengono naturalmente accettati, con un invito alla modifica, dove l'azione ed i gesti hanno un significato maggiore che non la parola-spiegazione. La struttura e le sue regole costituiscono un setting preciso entro il quale leggere il comportamento dei minori e favorire il loro cambiamento. Presupposto teorico-clinico che supporta tale concetto è quello di Winnicot di "contenitore mentale materno" e di "*reverie*" che si estende al concetto di madre e di ambiente sufficientemente buono.
Tale concetto, riportato all'ambiente terapeutico della Comunità, significa riconoscimento dei bisogni, autentico interesse per il minore, disponibilità affettiva, capacità di elaborazione interna e non controreazione, identificazione con le parti sane. Teniamo conto, inoltre, del pensiero degli autori kleiniani che fanno riferimento al passaggio dalla posizione schizo-paranoide alla posizione depressiva, come cardine dell'avvio di uno sviluppo di relazioni normali con l'oggetto e la realtà. L'ambiente comunità lavora nella direzione di favorire la diminuzione dello *splitting* e della proiezione nel tentativo di aumentare l'introiezione di un oggetto sufficientemente buono, attraverso la relazione con gli educatori e con le cose. Il pensiero di molti autori che si sono occupati dell'adolescenza (Kestemberg, Meltzer, Jammet) ricorda con forza la peculiarità di questo momento evolutivo con la necessità di ricomporre una nuova identità corporea, la necessità di cambiamento e di organizzazione di un nuovo sè, ponte fra la forza della regressione e lo spirito di un narcisismo alla differenziazione.
Si propone un metodo di tipo educativo-riabilitativo, nella convinzione che questo possa fare assumere all'ambiente un aspetto sufficientemente forte anche tramite l'utilizzo di regole necessarie alla normale convivenza. La giornata in comunità è scandita da eventi tradizionalmente familiari, come la colazione, il pranzo, la cena, momenti che creano una relazione; la semplice vita ordinaria con i suoi gesti, con i suoi rapporti, con la sua organizzazione, costituisce la prima occasione per imparare a governare il dato di realtà, introducendo la dimensione relazionale e progettuale nel proprio agire e nella propria esistenza.
Al minore vengono offerte occasioni concrete e quotidiane di condivisione dei propri sentimenti di rabbia, dolore, collera, impotenza, con un adulto capace di tollerarli mentalmente e di aiutarlo a compiere i primi passi verso la rielaborazione costruttiva dell'esperienza avuta. La quotidianità è dunque risorsa e strumento di elaborazione. Il vivere insieme permette un esercizio continuo di esplorazione, ascolto, comprensione e riconoscimento, momenti che acquistano una valenza educativa se l'operatore riesce

a condurre il minore ad una crescita/maturazione, alla scoperta di sé e degli altri. Ripensare e attribuire significato agli eventi della giornata, può aiutare la rielaborazione di esperienze presenti e passate, al fine di favorire una maggiore capacità di affrontare gli avvenimenti e i dati del presente e del futuro. "Abitare insieme" fa emergere diversi fattori che caratterizzano l'intreccio tra la propria storia e quella degli altri; il sentimento di appartenenza, l'autonomia di ognuno, la collaborazione, il bisogno ed il dovere di rispettare delle norme, i limiti dati dai bisogni di altri, il rispetto nella sua più larga accezione (della persona, dell'ambiente, di sé, delle regole....).

Il lavoro educativo è difficile e complesso in quanto richiede all'educatore un atteggiamento di ascolto e di attenzione a volte difficile da percepire. L'osservazione si pone come fattore indispensabile, perché permette di entrare nell'altra persona, incontrare la sua storia e vivere l'esperienza dell'altro in modo empatico.

A seconda degli interventi che l'educatore è chiamato a realizzare, l'osservazione può riguardare gli aspetti sociali, l'adattabilità personale ed emozionale, le reazione alle problematiche. L'educatore osservatore deve sempre tener conto della seconda cibernetica, dove la descrizione è il risultato sia delle caratteristiche di ciò che viene osservato, sia delle caratteristiche individuali di chi osserva; l'educatore dovrà sempre collegare l'osservazione alla progettazione, perché solo in questo modo può trasformarla in uno strumento concretamente educativo. Lavorare con adolescenti significa lavorare con soggetti che presentano anche una maggiore plasticità, educabilità e adattabilità, per cui questo può essere potenzialmente un fattore positivo. Il disagio deve essere analizzato in termini di comunicazione di relazione e deve valorizzare il potenziale di ciascuno nel riconoscimento delle diversità e delle pari opportunità.

Si può parlare di relazione comunicativa che assume una dimensione educativa, quando questa si mostra come insieme di rapporti interpersonali orientati verso il conseguimento intenzionale di precise finalità atte a garantire la formazione della persona.

L'educatore dovrà assumere su di sé la responsabilità della relazione per gestire la quale deve essere adeguatamente formato nonché sorretto dal gruppo di lavoro.

Volendo partire da esperienze concrete, ad esempio, quando il *borderline* si trova in comunità, le sue figure di riferimento diventano gli operatori ed è nei loro confronti che si attivano le "dinamiche abbandoniche". Le fughe, elemento con cui spesso ci troviamo a confrontarci, vanno lette senza dubbio come attacco al legame stabilito. Per questo è determinante impostare il rientro in comunità in modo "terapeutico" e non punitivo. Il *borderline* scappa per essere inseguito, scappa per essere riaccolto, o meglio per verificare se verrà riaccolto o "abbandonato". In questo senso anche le dimissioni dalla struttura dovrebbero essere attentamente organizzate, sia che si tratti di dimissioni per termine del percorso comunitario, sia che si tratti di dimissione volontaria del residente o dimissioni ritenute necessarie per altri motivi, così che il borderline non viva la dimissione come un abbandono.

La nostra storia

La storia degli interventi attuati si intreccia con le storie delle strutture attivate negli anni. La prima a occuparsi di adolescenti è Il Fiore del Deserto, un'Associazione di promozione sociale nata nel 2001 con l'obiettivo di sostenere e attivare idee e progetti di solidarietà per rispondere alle nuove forme di povertà, marginalità, disagio e sfruttamento; le attività sono orientate alla realizzazione di un intervento complesso ed integrato, che ha come finalità prioritaria la promozione di processi di accoglienza, integrazione e sostegno alle persone in difficoltà, in particolare adolescenti e giovani. Il Fiore del Deserto lavora anche nell'ambito della Giustizia Minorile e ha maturato esperienze in diverse aree educative: gruppi di auto-aiuto, sostegno alla genitorialità, interventi socio-educativi e psico-educativi, azioni per favorire la decompressione di dinamiche e di vissuti propri dell'adolescente che impatta con il sistema della Giustizia, formazione e inserimento lavorativo in collaborazione con enti pubblici e privati che hanno provveduto a sostenere tirocini formativi attraverso "borse lavoro".

La situazione nel primo decennio di attività:

- dal 2001 al 2010 sono state ospitate 205 adolescenti e giovani adulte, l'82% minorenni, il 57% è rappresentato da ragazze provenienti da altre nazioni, di queste il 47% proviene da paesi dell'Est Europa, in particolare Romania.

Il periodo di permanenza in comunità varia da un minimo di 3 mesi ad un massimo di 2 anni, secondo i provvedimenti, civili o penali, delle Istituzioni che ne hanno richiesto il collocamento, il 24% trascorre in Comunità il periodo tra i 6 mesi e 1 anno e la misura cautelare coinvolge il 49% delle adolescenti.

Compito prioritario della Comunità è offrire la possibilità di sperimentare uno stile di vita che sia favorevole alla crescita personale e un rapporto con adulti di riferimento significativi.

Tra le minori accolte, prevalentemente di etnia rom, la permanenza è stata di meno di tre mesi, corrispondente alla misura penale, in pochi casi hanno scelto di rimanere in Comunità e di terminare il loro percorso in misura civile. Nel corso di più di dieci anni di accoglienza si è constatato quanto sia difficile e quanta sofferenza comporti per una ragazza rom lasciare il proprio contesto di vita; ciò viene vissuto come tradimento nei confronti dei propri familiari e con grande senso di colpa, una "lacerazione" della propria identità. La richiesta di adattarsi a uno stile di vita così diverso per loro significa dover rinnegare le proprie origini; il livello di conflittualità nel quale vivono è ulteriormente alimentato dal richiamo continuo della famiglia/clan che interpreta la scelta di vivere diversamente come un imperdonabile tradimento. Ciò è motivo di riflessione per ripensare interventi altri, di "Comunità sul campo".

Tra emergenza e invisibilità

Il successivo progetto è Casetta Rossa, una struttura residenziale ad alto contenimento

che nasce dall'esigenza di potenziare e mettere in rete i Servizi per l'emergenza psichiatrica in età evolutiva e si inserisce nell'ambito del più vasto protocollo di intesa interistituzionale, del marzo 2003, per la realizzazione di strutture di accoglienza, residenziali e semiresidenziali, per l'emergenza psichiatrica in età evolutiva, sottoscritto dalla Asl Rm A, dal V Dipartimento del Comune di Roma, dall'Istituto S. Maria d'Aquino, dal Centro per la Giustizia Minorile, con il sostegno della Fondazione Vodafone. Casetta Rossa accoglie giovani con disturbi psichici, tra i 14 e i 21 anni, in fase post acuzie, sottoposti a misure penali o civili. L'intervento rappresenta una sorta di "filtro" tra il polo ambulatoriale e il ricovero ospedaliero.
La Comunità accoglie ragazzi/e provenienti dal Tribunale dei Minorenni, con provvedimenti civili e penali, o dall'area socio-sanitaria (Enti Locali, Aziende Sanitarie Locali del territorio regionale e nazionale, Dipartimento di Scienze Neurologiche, Psichiatriche e Riabilitative dell'Età Evolutiva, Università di Roma "La Sapienza" e altre strutture pubbliche), nonché minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo.
L'intervento con l'adolescente in situazioni di emergenza psichiatrica necessita di una metodologia di lavoro per progetti integrati e, quindi, dell'elaborazione di procedure/strategie/ percorsi caratterizzati da una forte interconnessione tra diversi interventi che, nella prassi quotidiana, risentono invece di una politica socio-sanitaria frammentaria e parcellizzata. Risulta pertanto imprescindibile la programmazione di esperienze di formazione congiunta al fine di pervenire a modelli operativi condivisi. L'attuale panorama della Regione Lazio si caratterizza, quindi, per la carenza/assenza di luoghi di cura, diversamente modulati, per livelli di intensità assistenziale necessari alla messa in atto di una strategia di rete che possa tener conto sia dello spettro delle problematiche sanitarie, sia dei bisogni di integrazione sociale che l'adolescente esprime. A seguito di ciò i servizi, le strutture socio-sanitarie, della giustizia, degli enti locali si trovano, spesso, impossibilitati a dare risposte in tema di emergenza psichiatrica in età evolutiva, all'interno di un macro-contesto denso di alcune evidenti criticità, tra queste:

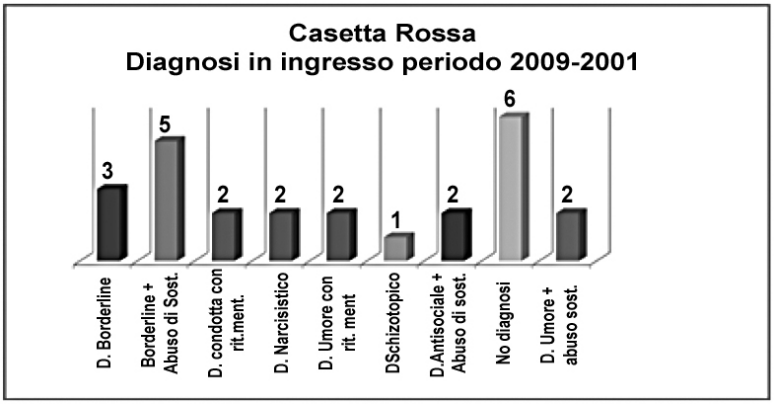
- la carenza di strutture socio-educative destinate ad adolescenti di età compresa tra i 16 ed i 21 anni, che accolgano soggetti in fase di post-acuzie psichiatriche, anche sottoposti a provvedimenti civili. Si tratta di una fascia d'età poco "visibile" all'interno di una "emergenza psichiatrica" poiché, collocandosi tra minore e maggiore età, perde la possibilità di accedere a progetti di tipo assistenziale da parte dei Servizi Sociali dell'ente locale e, per quanto attiene l'area sanitaria, confluisce nell'ambito di competenza dei Dipartimenti di Salute Mentale (DSM) delle ASL che, per tipologia di situazioni accolte e per cultura operativa, si rivolgono ad un target di pazienti adulti;
- i minori seguiti dai Servizi Sociali dei Municipi/ente locale e della Giustizia Minorile presentano spesso problematiche psicopatologiche immediatamente evidenti o che emergono durante un percorso educativo già avviato e che risultano di per-

tinenza sanitaria; da qui la necessità di un intervento sanitario per un inquadramento diagnostico precoce e di un progetto terapeutico da effettuarsi presso strutture sanitarie (Centri Diurni e Comunità Terapeutiche), oppure presso strutture socio-educative, dotandole del necessario supporto sanitario;

- il ricorso a ricoveri ospedalieri che, spesso, potrebbero essere prevenuti se a livello territoriale e intermedio ci fosse la possibilità di effettuare, nelle situazioni di compenso e di sub acuzie, interventi efficaci. Appare intuibile, infatti, che la carenza di strutture "intermedie" crea un vuoto tale da facilitare l'immediato passaggio alla crisi, non essendoci una "risposta cuscinetto" tra il polo ambulatoriale e il ricovero ospedaliero;
- la carenza di strutture intermedie rende, di fatto, difficile l'applicazione di misure penali diverse dalla detenzione, pur previste dal Processo Penale Minorile per quei minori in carico ai Servizi della Giustizia Minorile che presentano una problematica psicopatologica associata o che trova espressione nella commissione di un reato.

Dal 2009 al 2011 Casetta Rossa ha accolto 25 adolescenti maschi e femmine, età media di 16 anni, di questi il 18% minori richiedenti asilo, il 12% minori stranieri non accompagnati, il restante italiani. Il 68% dei minori è inviata con provvedimento civile, il 32% con provvedimento penale. I minori provenienti dall'area civile presentano principalmente diagnosi di disturbo *borderline* e disturbi della condotta, solo alcuni hanno disturbi legati all'area psicotica e dell'umore. Per quanto concerne la realtà penale, si è potuta rilevare una maggiore presenza di adolescenti facenti uso di sostanze all'interno di una organizzazione psichica *borderline*.

Figura 12 - **Numero di diagnosi in ingresso**



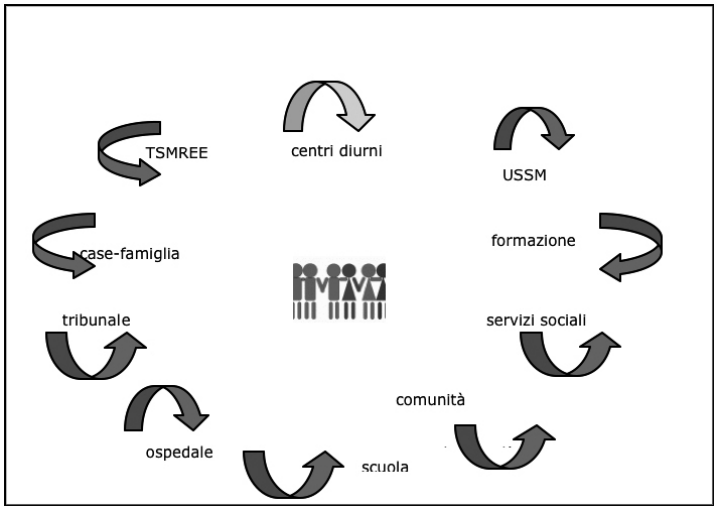
Gli adolescenti con provvedimento penale sono suddivisi tra sottoposti a messa alla prova il 38%, in custodia cautelare il 12%, come alternativa alla detenzione il 50%.
La scelta di una struttura come questa si basa sulla necessità di rispondere a un disagio psichico spesso associato al reato, disagio che altre strutture non accolgono in quanto

i ragazzi/e, per le loro sofferenze e le incapacità di gestire i propri livelli d'angoscia, usano l'aggressività verso se stessi o verso cose o persone come modo disfunzionale di chiedere aiuto e di esprimere un proprio dolore che può esplodere in modo incontenibile.
Sempre maggiore e sempre più diffusa tra gli adolescenti è quindi la richiesta di aiuto e di ascolto che sembrano non ottenere risposte adeguate alle loro esigenze; si è pensato, insieme al Centro Giustizia Minorile, di identificare un modello d'intervento che non "designasse" il minore autore di reato e portatore spesso di un disturbo psichico, ma di creare un modello di aiuto e di ascolto dell'altro in profondità. Per ascolto si intende assumere il punto di vista dell'altro, sia pure temporaneamente e provvisoriamente, comprendendo la costellazione di significati che per quella persona sono importanti; ascoltare equivale anche a sintonizzarsi profondamente con lo stato emotivo dell'altro e lasciarsi coinvolgere e interrogare da quello che ci proviene, ascoltare ancora significa "fare spazio dentro di sé" per accogliere l'altro, ovvero accettare di farsi cambiare dal dialogo instaurato e far tacere se stessi per dare la precedenza all'altro.

I nodi della rete

La rete attivata dall'équipe di Casetta Rossa include servizi sanitari e sociali pubblici, la scuola e la formazione professionale, il tribunale e l'USSM, servizi e risorse del Terzo Settore, realtà informali e la comunità locale.
La scelta metodologica di operare in rete nasce dalla consapevolezza che non sia sufficiente coordinare alcuni nodi/interventi su obiettivi tattici senza lavorare per costruire reti dense di contenuti, capaci di incidere sui singoli progetti e capaci di svolgere una funzione strategica di cambiamento.

Figura 13 - **La rete**



Possiamo distinguere due tipi di rete: la prima che si attua nell'emergenza attorno ad una persona, come risposta a un bisogno specifico; la seconda, che possiamo definire di comunità, non è ancorata al singolo individuo; ma fa riferimento alle relazioni tra reti, tra gruppi di diversi contesti, si propone di collegare risorse sociali e servizi professionali dando luogo a sinergie capaci di produrre "prototipi" di interventi. Attorno a questo secondo tipo di rete che agisce per attivare percorsi di inclusione, per promuovere cultura in grado di contrastare il disagio, vanno individuati alcuni paradigmi irrinunciabili che è possibile sintetizzare : - nella capacità delle reti di fare azioni di *advocacy*, di patrocinare attivamente la causa di un singolo che avrà poi un impatto positivo sulla vita di molti, di operare quindi per l'*empowerment* dei singoli, - nella capacità di contrastare lo stigma, di abbattere i pregiudizi che spesso si accompagnano nei confronti di alcune etnie, alle situazioni di disagio, di dipendenza impedendo quei processi di socializzazione fondamentali per la crescita, ed ancora – reti capaci di costruire fiducia sociale quale presupposto fondamentale per favorire la cooperazione e lo sviluppo di legami sociali significativi generatori di nuova fiducia.
Le criticità che si incontrano nella costruzione di reti consapevoli e competenti riguarda: la carenza di strategie ed indicazioni normative, nazionali e regionali, sul disagio, in particolare psichico, in minori e adolescenti, l'"interruzione" degli interventi al compimento della maggiore età, il mancato riconoscimento delle competenze acquisite nei percorsi comunitari, professionalizzanti e di inclusione, a volte incompetenza di alcuni servizi/risorse di intervenire nel disagio adolescenziale.

Gli spazi esterni ed interni

Da professionalità diverse e dall'esperienza sono nati i laboratori, quali formidabili strumenti che permettono ai nostri ospiti, spesso senza esserne consapevoli, di superare limiti, paure, angosce, frustrazioni, rabbie e odio accumulati nelle loro drammatiche storie. I percorsi laboratoriali non sono uno spazio formativo in senso professionale, personale e artistico, bensì sono uno spazio "altro" nel quale ciascuno può lavorare creativamente sulla scoperta di sé, si differenziano infatti da percorsi di riabilitazione che conducono all'acquisizione o riacquisizione di competenze. La dimensione del fare non viene considerata come fine a se stessa, come finalizzata alla realizzazione di un manufatto, in una sorta di ammaestramento alla produzione; nei laboratori vengono proposte esperienze di arte terapia, applicando tecniche e metodologie che utilizzano le attività artistiche come metodi terapeutici fecondi, così che il processo creativo rappresenta il mezzo per affrontare i conflitti emotivi e per raggiungere maggiore autoconsapevolezza. Scopo fondamentale dei laboratori è quello di dimostrare ai nostri ospiti che crediamo nelle loro potenzialità e anche loro possono crederci: l'opportunità che essi hanno di poter essere qualcos'altro, qualcun altro, qualcosa di positivo... Tutte queste

attività e il clima socializzante che si crea intorno ad esse, il senso di appartenenza al gruppo, la riscoperta di capacità personali e relazionali, forniscono ai ragazzi/e una forte motivazione per rompere quei circoli viziosi in cui si sono ritrovati isolati, passivi, sconfitti, delusi. I percorsi laboratoriali sono confluiti, spesso sinergicamente, nell'organizzazione di eventi aperti ad un pubblico pagante. Tali eventi, oltre a rappresentare la parte finale del percorso laboratoriale, sono un significativo momento di incontro con l'esterno, permettono agli adolescenti, attraverso la raccolta-fondi, di *prendersi cura* dei bambini sieropositivi del villaggio in Kenya, realtà parallela dell'Associazione.

«La teoria, senza il nutrimento della pratica, tende ad inaridire e la pratica, senza il contenimento della teoria, tende a degenerare» (Bateson, 1979) quindi, citando una metafora batesoniana, attraverso le mappe/teoria le persone cercano di spiegare dove si trovavano e quale sia la strada per trovare le cose; attraverso le mappe/teorie, col passar del tempo, essi hanno cercato di rappresentare il mondo che conoscevano e i mondi che potevano solo immaginare, attraverso le mappe/teoria, essi hanno condensato la conoscenza e sono state indotte ad acquisirne sempre di più (Wilford, 1982). L'unione delle competenze apprese, come la creazione di banchi per la vendita di prodotti biologici coltivati negli stessi terreni dell'associazione, le varie creazioni con il legno realizzate durante il laboratorio di falegnameria, o i filmati/ documentari riguardanti le varie tematiche dell'adolescenza "con" l'adolescente, convogliano nella realizzazione di uno spettacolo-evento annuale in grado di raccogliere un vasto pubblico per divulgare azioni e pensieri ed attivare una raccolta fondi. Nel tentativo di semplificare un processo che porta in sé varie diramazioni, si potrebbe considerare "il prezzo del biglietto" come il risultato concreto, al di là del suo valore monetario, della "esistenza", della "identità" e delle capacità e abilità di ciascun ragazzo, da un lato, di portare a termine un compito e, dall'altro, di prendere coscienza di essere "parte" di un comunità, di una cultura, di un gruppo che può incontrare altre culture, altri gruppi.

Nel marzo 2011 si è costituita la cooperativa sociale "Magia del Deserto", uno spazio di lavoro, apprendimento di abilità e guadagno per le adolescenti, attraverso un progetto di gastronomia sociale, nato per formare giovani in difficoltà nel settore della ristorazione. Il gruppo di lavoro della "Magia del Deserto" è altresì fortemente impegnato e coinvolto nei percorsi della sostenibilità e della gestione delle risorse e nel fornire una visione dell'alimentazione alternativa a quella consumistica; le proposte gastronomiche vengono elaborate utilizzando prodotti ambientali, promuovendo le produzioni agricole del territorio, in particolare la piccola azienda agricola "Fiore del Deserto", sorta per realizzare un ulteriore percorso formativo e di opportunità occupazionale, che attraversando tutte le tappe che compongono un sistema socio-economico di filiera corta – dalla produzione artigianale di prodotti da forno e orticoli alla produzione di conserve e confetture confezionate nelle nostre strutture – possa giungere alla commercializ-

zazione e alla vendita diretta al pubblico dei prodotti con il marchio di produzione naturale e biologica certificata. Il lavoro nella piccola azienda agricola si caratterizza per l'esclusivo inserimento di persone svantaggiate e di ragazzi esterni alla comunità sottoposti alle misure del lavoro socialmente utile o di pubblica utilità. Affiancati da persone competenti, i giovani svolgono le attività necessarie alla conduzione orticola e di cura degli animali, alla preparazione di marmellate e conserve. Tutte le attività sono inserite in percorsi formativi aperti anche a realtà esterne, in particolare alle disabilità. Dal marzo 2011 il progetto di filiera corta ha realizzato un passaggio fondamentale dotandosi di un punto vendita all'interno del mercato rionale di Monte Sacro; ogni giorno si portano al mercato i prodotti del nostro orto, saltando così tutte quelli fasi che contribuiscono all'aumento dei prezzi a esclusivo vantaggio degli intermediari; sono ancora piccole quantità, ma di grande contenuto sociale ed educativo.
La gestione del banco è affidata a una ragazza accolta nella nostra associazione alcuni anni fa e ora inserita nel percorso di semi-autonomia.

Oltre la porta

Quello che ha riguardato la nostra esperienza è dunque una storia complessa, anzi un intreccio di storie complesse, quelle dei nostri ragazzi. La complessità di tale utenza (civile e penale) porta con sé risorse a cui fare appello nella presa in carico globale, ma anche criticità legate all'incontro delle diversità del target; la differenza è apprendimento e, in quanto tale, deve essere considerata (Bateson, 1972). La Comunità, dunque, si è subito ritrovata di fronte all' "urgenza" di trovare un modo univoco di operare e, soprattutto, un modo univoco di "guardare al problema", quasi a protezione di un'identità globale ancora da delineare. Si potrebbe descrivere lo stato gruppale nascente della struttura come principalmente orientato all'omologazione delle regole, a una protezione verso l'esterno, rappresentata da una "tensione" costante nei confronti dell'apertura/chiusura della porta d'ingresso della casa, che si riteneva dovesse essere costantemente regolamentata e "vigilata" e, pertanto, oggetto di contrattazioni con i ragazzi, sia nella vita quotidiana, sia nelle riunioni con loro. Nei lavori di supervisione in équipe è parso interessante notare come i due gruppi (operatori e utenti) si relazionassero gli uni gli altri attraverso questo simbolo, un confine che necessitava di essere nutrito per la creazione di un'identità di appartenenza. In questo processo, il bisogno di differenziarsi con l'esterno andava a rappresentarsi quasi come una sorta di "filo spinato", dentro il quale tutelare la nuova Comunità. Appare evidente che ciascuna parte si relazionava ad esso con le caratteristiche proprie del ruolo che ricopriva: l'adolescente che "distrugge" e si muove in una direzione e l'adulto che "protegge". La necessità di mettere confini stava diventando una mera applicazione di regole o pseudo vicinanze emotive. È stato dunque necessario costituire uno spazio condiviso nel quale le regole assumessero un significato collettivo, così da permettere una maggiore permeabilità

dei confini, uno spazio dove la differenza diventasse una risorsa. Nel tempo i confini si sono costantemente modificati, passando da un estremo all'altro fino a giungere a un confine "funzionale" alle reali e circolari esigenze, seppure continuamente dinamico. Come una famiglia che affronta gli eventi normativi e paranormativi tipici del ciclo di vita, la Comunità si è "plasmata" e "ha aderito", seguendo l'inevitabile flusso degli eventi. Si è partiti, pertanto, nelle prime fasi della costituzione della "nostra famiglia", da un confine più rigido, rappresentato da una "porta chiusa" ad un confine più permeabile, dove la porta d'accesso può finalmente essere aperta e chiusa in base ai bisogni del momento. Potrebbe apparire superfluo sottolineare che la porta, inizialmente chiusa, stava a rappresentare una sorta di difesa dall'ambiente esterno, oltre che frutto di una erronea "identificazione" da parte della Comunità con gli invianti, scegliendo di identificarsi per l'appunto con il metacontesto degli stessi invianti: il carcere minorile di Casal del Marmo, identificato in parte con la reclusione, i vari reparti di ricovero neuropsichiatrico, altro contesto ad alto contenimento. La possibilità di analizzare tale "identificazione" e di conoscere e definire tale metacontesto e il progressivo apprendimento e interiorizzazione da parte degli utenti delle regole implicite ed esplicite della struttura hanno permesso, pertanto, la possibilità di aprire e chiudere la porta a seconda delle necessità determinate dalle fasi dell'utenza. Tale permeabilità dei confini, quindi metaforicamente della porta, ha permesso di lavorare come in una famiglia, per il processo di autonomizzazione/individuazione degli utenti. Altro aspetto fondamentale che ha promosso una maggiore flessibilità da parte dell'équipe interdisciplinare e ha permesso un ulteriore cambiamento nella modalità di relazione con gli utenti e nella gestione delle regole, principalmente sulla regolamentazione della apertura/chiusura della porta, è stata l'"introduzione del gioco". Nello specifico dell'esperienza comunitaria ci si è ritrovati a sperimentare concretamente l'importanza del riconoscere la "serietà del gioco" e la dimensione creativa insita nella definizione e condivisione delle regole, attraverso il percorso nello spazio fisico compiuto da un tavolo da ping-pong presente nella struttura. Spinti dalla necessità di delimitare e definire i contesti abitativi della Comunità, si era deciso di collocare il tavolo da ping-pong nella parte esterna dell'edificio coperta da un tetto. Il principio che ha mosso tale decisione riguardava, appunto, la necessità di tenere spazi separati fra adulti e utenti, a creare una sala da gioco apposita. La risposta degli utenti a questa scelta, dopo un iniziale entusiasmo, fu quella di accantonare il gioco e definirlo noioso e per "mollaccioni". Un sostanziale cambiamento avvenne quando, per una casualità correlata a dei lavori all'esterno, si spostò il tavolo all'interno della sala convegni. Da quel momento in poi, il gioco divenne improvvisamente uno sport di "elezione", per il quale era necessario persino fare i turni per poter giocare. Si può considerare questo spostamento fisico del tavolo da ping-pong come uno spostamento concettuale in cui il gioco viene a costruirsi all'interno di uno spazio di valore – la sala convegni – al quale si concede la stessa importanza delle

riunioni presenziate dagli operatori. Aver considerato il gioco un'attività "seria" sembra aver dato la possibilità di creare uno "spazio transizionale" riconosciuto e rispettato a partire dal quale potessero definirsi nuove regole co-costruite. È stato interessante notare come si sia giunti a un ulteriore spostamento dello spazio del gioco in una sala creata appositamente per queste attività, senza che questo facesse nascere negli utenti sentimenti di esclusione, abbandono o svalutazione. Questo processo di cambiamento e accettazione del cambiamento sembra sia stato possibile in quanto è venuta meno anche negli operatori la necessità di proteggere un'identità ponendo a priori delle regole che probabilmente rappresentavano anche per l'équipe un'iniziale difesa dalle angosce psicotiche relative agli stati più primitivi della mente che il lavoro nelle istituzioni attiva. Si è dunque giunti alla consapevolezza che, come insegna Bateson, *"il gioco è una cosa seria"* (1996). Saper giocare significa saper dosare coinvolgimento e distanza, secondo un delicato equilibrio che si riesce a raggiungere solo custodendo questa ambiguità (Goffman, 1961). Questo equilibrio è estremamente difficile da raggiungere in quanto dipende molto dalla capacità di non controllare completamente quanto sta accadendo, quindi anche dalla capacità di non sapere, quindi non poter fare qualcosa, perché "*controllo e serietà impediscono il cambiamento*" (Bateson, 1996). Altrettanto importante è non abbandonarsi al versante opposto del non controllo, dell'abbandono; resta quindi necessario prendere in considerazione la terza via che si discosta da questa dicotomia e che risulta essere rappresentata dalla compresenza di entrambe, permettendoci dunque di arrivare a giocare con le regole. Il gioco dunque è diventato un canale per insegnare, una forma di apprendimento relazionale ed emotivo. Il gioco come emozione, che coinvolge reazioni fisiche specifiche e percepibili, come il divertimento o la catarsi; il gioco può essere sicuramente un'attività terapeutica, ma un'attività impossibile da prescriversi. Quindi il gioco come veicolatore di apprendimento, e continuando a lasciarci guidare dal pensiero di Bateson in realtà non vi è alcun apprendimento, *"non accade nulla", né ci sono cambiamenti, fino a che entrambe le persone non si mettono in un certo senso a "giocare sul serio"*.

12. Borse lavoro come politica attiva

Don Vincenzo Giammello[1]

Il senso e la natura delle borse

Don Bosco, dopo essere stato con i giovani detenuti nelle carceri di Torino, racconta: «Fu allora che io toccai con mano che i giovanetti usciti dal luogo di punizione, se trovano una mano benevola, che di loro si prende cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso qualche onesto padrone e andandoli anche qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano a una vita onorata, dimenticavano il passato, divenivano buoni cristiani ed onesti cittadini. Questo è il primordio del nostro oratorio».

Cosa o chi attende i giovani che escono dal carcere?

Spesso, purtroppo, questi ragazzi ricevono attenzioni solo dal sistema criminale, sempre pronto a offrire "lavoro", identità, senso di appartenenza e denaro. Valorizzando diversi strumenti, tra i quali quello di cui parliamo oggi, le borse lavoro, il Centro Orizzonte Lavoro si propone di accompagnare proprio questi ragazzi lungo la strada della vita, stimolandone e supportandone un reinserimento socio-lavorativo che consenta la ristrutturazione della loro esistenza.

Le borse lavoro possono rappresentare uno strumento di politica attiva del lavoro, particolarmente indicato per le persone a rischio di esclusione sociale. Istituite dal D. Lgs. 280/97, si rivolgono principalmente a giovani-adulti entrati nel circuito penale, ma anche a soggetti svantaggiati, dai 16 anni in su. Si tratta di un'esperienza che consente ai giovani di lasciare la strada, essere messi alla prova, usufruire di misure alternative alla detenzione e intraprendere un percorso formativo, confrontandosi con un ambiente lavorativo sano; una opportunità valida per imparare un mestiere e acquisire competenze spendibili sul mercato, ma soprattutto per valorizzare se stessi, crescere come persona e per potersi reinserire nella società.

Il costo minimo di ogni borsa è di 4-6.000,00 euro. La durata di una borsa deve essere tale

1. Cooperativa Centro Orizzonte Lavoro, della Federazione SCS/CNOS – Salesiani per il Sociale

da poter consentire l'acquisizione di quelle competenze che mettano il soggetto che ne usufruisce in grado di potersi spendere nel mercato del lavoro. Di conseguenza, una borsa non può essere svolta per meno di 6 mesi. Meglio sarebbe che durasse almeno un anno.
Soprattutto per i minori, l'orario giornaliero non dovrebbe superare le 25-30 ore settimanali, così da risultare sostenibile per chi non è avvezzo a reggere alla fatica.
L'indennità mensile può andare dai 500 ai 600 euro mensili e meglio sarebbe se tale importo fosse corrisposto a complemento di un certo monte ore (100, per esempio), piuttosto che a fine mese. Questo per una serie di motivi che qui sarebbe molto lungo esplicitare, relativi ad un discorso legato alle ferie, alle malattie, ai permessi, ecc.
Consapevoli che per i minori a rischio o già sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria, l'accompagnamento educativo verso un'occupazione onesta e dignitosa e il concreto inserimento lavorativo significano recidere una delle radici del disagio e della devianza, in quanto contribuiscono a fare acquisire identità, autonomia e sicurezza, senza bisogno di dovere ricorrere ad altre "opportunità", si è predisposto il progetto che prevede l'istituzione di "borse di formazione al lavoro" pensate per i giovani che fanno più fatica a vivere.

I destinatari

Il progetto è rivolto a diverse tipologie di minori e/o giovani:

- minori (e coloro che hanno superato da poco la maggiore età) che hanno sperimentato qualcuna delle vecchie o nuove forme di povertà (precarietà economica, carenza affettiva o di contesti diseducativi, devianza) e che sono stati affidati a comunità alloggio, case famiglia o "gruppi appartamento", in attuazione di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria, ovvero su intervento dei Servizi Sociali comunali;
- minori che, a seguito di comportamenti perseguiti penalmente, si avvalgono della "messa alla prova" o vengono reclusi negli Istituti Penali Minorili.

Il progetto, talvolta, può risultare efficace anche per giovani-adulti, per i quali si rende necessario un percorso di reinserimento sociale.

Il problema

Nella quasi totalità dei casi, compiuti i 18 anni, per coloro che sono stati in comunità alloggio viene meno l'assistenza economica, cosicché gli stessi devono lasciare la struttura che li ha accolti e sostenuti nella loro crescita. Chi li accompagnerà in questo delicato momento?
Altri potrebbero evitare il carcere se fossero inseriti in un progetto educativo e lavorativo. Altri ancora, concluso il periodo di detenzione, lasciano l'Istituto Penale.
Ma, dicevamo, cosa (o chi) li attende fuori?

Gli obiettivi

Il progetto "borse" si propone di:

- accompagnare lungo la strada della vita i giovani prima descritti, camminando al loro fianco come compagni di viaggio, stimolandone e supportandone il reinserimento sociale;
- favorire un reale e dignitoso sbocco lavorativo, quale strumento capace di consentire la ristrutturazione dell'esistenza e la creazione di una vera e propria identità personale.

Le azioni previste

1. Attivare una rete con Comunità alloggio, Istituti penali, Uffici di Servizio Sociale del Ministero della Giustizia, i Servizi Sociali dei Comuni... per creare un tessuto di accoglienza, sostegno, riassorbimento;
2. Promuovere la conoscenza del progetto, reperire l'utenza e prenderla in carico;
3. Favorire il coinvolgimento delle famiglie dei giovani destinatari, ove possibile;
4. Ricerca di datori di lavoro quanto più sensibili e in base alle competenze e aspirazioni professionali degli utenti;
5. Inserimento nelle imprese attraverso delle "borse di formazione al lavoro" e tutoraggio dell'esperienza;
6. Verifiche in itinere e finali.

Caratteristiche del progetto

L'inserimento lavorativo viene favorito partecipando alle attività lavorative di piccoli e medi imprenditori: cooperatori sociali, artigiani, commercianti e industriali.
Per ciascun borsista la partecipazione viene caratterizzata da una specifica mansione lavorativa e dal ricevere un compenso mensile sulla base di una prestazione giornaliera media di cinque ore al giorno per cinque giorni la settimana.
I risultati attesi sono rappresentati dall'acquisizione di specifiche conoscenze (sapere), dall'accrescimento delle competenze lavorative (*saper fare*), congiuntamente ad una crescita personale relativa al senso di sicurezza, autonomia e responsabilità, alle abilità sociali, alle capacità di interagire in un gruppo di lavoro con i colleghi e i datori (*saper essere*).
Questi ultimi, particolarmente sensibili (piccoli e medi imprenditori, giovani industriali commercianti locali), motivati e disponibili verso istanze sociali legate ai bisogni dei soggetti appartenenti alle fasce deboli, avranno il compito fondamentale di contribuire attivamente alla realizzazione del percorso di formazione delle "borse lavoro", trasmettendo le competenze lavorative, l'importanza del vivere in maniera sana e responsabile l'esperienza lavorativa, il rispetto dei tempi di lavoro, la realizzazione personale nella dimensione occupazionale.

Per la riuscita del progetto è indispensabile realizzare un'azione di accompagnamento e supervisione dell'esperienza, in grado di assicurare a chi avvia un processo di inserimento lavorativo, un attento tutoraggio delle dinamiche di personalità, delle implicazioni correlate alle attività lavorative e al complesso processo di responsabilizzazione.
La figura del tutor, oltre a garantire le azioni di cui al punto precedente, permette di determinare gli aspetti qualitativi e quantitativi del percorso di inserimento lavorativo: i momenti di assunzione di responsabilità, la dimensione relazionale con colleghi, datore di lavoro e famiglia, gli elementi motivazionali, i percorsi di individuazione di parti di sé da investire nell'impegno lavorativo e sociale, l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze tecniche, la facilitazione della potenziale ricaduta occupazionale.
L'attività di tutor si deve necessariamente basare su un rapporto di fiducia e di continuo dialogo con il singolo giovane, allo scopo di operare la scelta del percorso lavorativo più congeniale ed in vista del successivo accompagnamento e del supporto della personalità degli utenti.
Si deve trattare di una figura competente che possa monitorare eventuali difficoltà di frequente implicate nel complesso percorso di (re)inserimento sociale e lavorativo, dando al ragazzo il giusto sostegno e gli adeguati supporti per affrontare gli aspetti problematici dell'esperienza, sostenendolo nell'individuazione di aspetti e parti della propria personalità da coltivare ed investire nella dimensione lavorativa.
I tre attori del progetto (il giovane, il datore di lavoro e la realtà di mediazione, cioè il Centro Orizzonte Lavoro, Cooperativa sociale che si ispira a don Bosco, aderente all'SCS/CNOS-Salesiani per il sociale) sottoscrivono un *Patto d'impegno*, dove vengono fissate le caratteristiche e gli obiettivi dell'inserimento lavorativo.
Lo stesso, che si rifà ai contratti di "apprendizzaggio" promossi da don Bosco già nel 1800, rappresenta una sorta di "accordo scritto" nel quale i ragazzi assicurano il rispetto degli orari, dell'ambiente di lavoro e degli impegni lavorativi assunti con il responsabile dell'azienda, mentre i datori di lavoro si impegnano a offrire spazi formativi e le occasioni di conoscenza e sperimentazione, mettendo a disposizione un tutor aziendale e il materiale e le attrezzature necessarie; gli imprenditori, inoltre, assicurano al Centro Orizzonte Lavoro comunicazioni tempestive per tutto ciò che è rilevante nell'interesse del minore. La nostra cooperativa, infine, garantisce la collaborazione, il tutoraggio e la verifica.
I borsisti sono assicurati contro gli infortuni tramite l'INAIL e sono coperti da una polizza per la responsabilità civile. Non sono previsti contributi previdenziali, in quanto non dovuti, così come avviene nei tirocini formativi.
Per ciascuna borsa, mensilmente bisogna prevedere (importi orientativi): € 5/600,00 al mese per almeno 6 mesi che vadano all'utente; costo per le assicurazioni e le spese di segreteria; € 2/300,00 al mese per il tutor.
La normativa prima citata prevede espressamente che con le borse non si instaura alcun

rapporto di lavoro. Per l'azienda, conclusi i mesi di borsa, non vi è alcun obbligo di assunzione, anche se ciò è auspicabile e a volte avviene realmente.

Condizioni per la qualità delle borse lavoro

L'esperienza insegna che le borse lavoro costituiscono un percorso virtuoso solo se si rispettano determinate condizioni, che qui di seguito riportiamo, anche se solo con qualche pennellata, per motivi di tempo.

1. Formazione, dal momento che l'obiettivo principale è la responsabilizzazione. Formazione on the job, naturalmente, e della persona, prima ancora che professionalizzante, attraverso l'elaborazione e l'interiorizzazione del vissuto della borsa. Formazione, poi, alla cultura del lavoro e d'impresa, sulle abilità sociali di base e sulla ricerca attiva del lavoro. Possono essere tenuti, con cadenza quindicinale, incontri (individuali e/o di gruppo) di circa tre ore che, durante la borsa costruiscono il dopo borsa;
2. Coinvolgimento dei mondi vitali che ruotano attorno alla persona: famiglia (ruolo importante di madre, fidanzata, figli), chiesa locale, operatori sociali presenti sul territorio, servizi sociali competenti;
3. Tenere nella giusta considerazione il disagio di cui parliamo ha origine nel contesto sociale e solo nel contesto sociale può trovare una soluzione efficace;
4. Accompagnamento, cioè tutoraggio individualizzato. Un operatore prende in carica il giovane, lo segue per tutto il tempo della borsa e lo aiuta a elaborare l'esperienza (andamento, difficoltà, rinforzo delle motivazioni), si raccorda costantemente con il datore di lavoro, rendendosi anche presente in azienda e con i familiari. Il tutor, nella fase iniziale, si fa carico di collocare, finché possibile, la persona giusta al posto giusto;
5. La relazione educativa e l'accompagnamento al lavoro devono continuare anche oltre la borsa, a partire dalla fruizione dei servizi di orientamento al lavoro, dalla comprensione della busta paga e dei propri diritti, ecc.

Conclusioni

1. Centralità del lavoro nei processi di inclusione sociale: sostenere il giovane nella concretizzazione di un progetto professionale di vita che consolidi attese ed esperienze, favorisca il rispetto delle regole (puntualità, procedure, norme per la sicurezza, privacy, rispetto dei tempi di consegna di un lavoro...), faccia prendere coscienza del valore del lavoro per la propria realizzazione e la propria autonomia.

A differenza di altri pur validi strumenti di inclusione, se funziona, l'inserimento lavorativo è per sempre. In un tempo nel quale non c'è lavoro quasi per nessuno, per chi manca di cultura e non possiede competenze spendibili nel mercato del lavoro, se non si attivano strumenti particolari, le possibilità di successo sono vicine allo zero. Infatti,

anche nel mondo del lavoro, come nei voli aerei, esiste "l'atterraggio d'emergenza" (cassa integrazione, ammortizzatori sociali), ma non un "decollo d'emergenza", almeno per questi ragazzi.
In alcuni casi la borsa si conclude con una assunzione, anche se non è sempre così. In ogni caso, specialmente si sarà tolto un ragazzo dalla strada, questi avrà acquisito competenze spendibili nel mercato del lavoro e sarà aiutato (e si continuerà a farlo) a cercare attivamente il lavoro.
2. Bisogna vigilare, perché criticità, difficoltà e problemi non mancano, quali, per esempio:

- uso strumentale della borsa da parte dell'utente: per lasciare il carcere o uscire dai domiciliari (se indulto), per presentarsi con un lavoro all'udienza; ovvero, da parte di qualche azienda che pensi di sfruttare le borse una dopo l'altra per avere forza-lavoro a costo zero;
- multiproblematicità di singoli casi;
- incapacità di reggere alla fatica, lasciarsi trascinare dagli amici, ricominciare con le vecchie storie, venire arrestati per reati compiuti in precedenza;
- durata insufficiente delle borse per carenza di risorse economiche;
- segnalazione di persone non idonee da parte dei servizi sociali;
- occasionalità dello strumento;
- enorme difficoltà a trovare aziende disponibili ad accogliere un borsista.

3. Non mancano le soddisfazioni:

- Come Luigi, il cui padre gli aveva trovato dove lavorare e che poteva così uscire dal minorile. Gli educatori degli IPM ci hanno proposto di seguire il caso. Per "fortuna", il ragazzo, opportunamente preso in carico ci dichiara: "No, dall'amico di mio padre non ci voglio andare, perché finisco a mala strada" e si inserisce, proficuamente, in altra azienda;
- Come chi (e si tratta di cinque persone), oggi utilizza il motorino non per impennarsi o fare scippi, ma per effettuare consegne rapide di lettere, plichi o altri prodotti in una azienda di recapito espressi.

Una testimonianza

1. "Appena uscito dal carcere sono stato aiutato dal Centro Orizzonte Lavoro di Catania, racconta Mario, (borsista residente a Librino enorme periferia della città) e da quattro mesi svolgo la mia attività con una borsa lavoro presso la FG Recycling, un'azienda che opera nel settore dello smaltimento e del riciclaggio dei rifiuti. Io, in particolare, mi occupo dello smontaggio di vecchie apparecchiature elettroniche, della raccolta di rifiuti ingombranti e dello smaltimento di elettrodomestici. Quando ho accettato di iniziare questa esperienza non avevo assolutamente niente, cioè nemmeno dove dormire. Solo il desiderio di ricominciare davvero da zero. Per questo motivo, ho colto subito questa

opportunità ed è stato importante per me ricevere le giuste informazioni su un'attività, quella della borsa, che non conoscevo completamente. Adesso c'è tanta voglia di continuare ad avere un lavoro fisso, onesto e serio, in un ambiente in cui mi sono integrato bene. Insomma, mi piacerebbe restare proprio in quest'azienda anche dopo la conclusione della borsa, che, purtroppo, è di soli sei mesi e invece meriterebbe di essere prolungata ".

Riferendosi ai numerosi giovani del suo quartiere, Mario aggiunge: "Vivere in maniera legale a Librino è veramente difficile. Lavoro non se ne trova, specialmente per chi abita lì. E intanto ha già una famiglia da mantenere: come si deve fare? Credo che sia importante capire il valore di in lavoro onesto, anche se a volte si guadagna poco rispetto ad altri lavoretti e comporta fatica e sacrificio. Ma non c'è dubbio che un lavoro onesto ti fa realizzare qualcosa di più dignitoso, gratificante e socialmente significativo, rispetto all'ozio e allo spaccio, che porta solo al carcere, quando va bene". Mentre raccontava la sua esperienza Mario, non lo sapeva ancora: conclusa la borsa, è stato assunto dall'azienda che lo aveva accolto.

2. "Corriere espresso: potrei definire così il mio attuale lavoro, spiega Giacomo, che svolge la sua esperienza in Borsa Lavoro presso la Cooperativa Don Bosco, nel quartiere di San Cristoforo. Quando ho iniziato quest'esperienza e mi è stata spiegata esattamente la mia mansione, ho pensato che si trattasse di un lavoro molto semplice: consegna di lettere, pacchi postali, merce, documenti, colli. Tutta posta urgente da recapitare a grosse aziende, banche, notai di Catania e provincia. Ma ho capito presto che si trattava di un'attività utile e non banale. Anzi, richiede una grande responsabilità, perché bisogna dimostrare sempre educazione, cortesia e professionalità con i clienti. Così, sto imparando ad assumere ogni giorno un comportamento corretto e rispettoso verso gli altri, con il desiderio di dare e ricevere ogni giorno fiducia. Credo che chi come me intraprende un'esperienza in borsa lavoro, abbia bisogno di crescere molto nell'autostima e di ricevere tanta fiducia dagli altri. Io, con questa esperienza, mi sento rinato: il lavoro mi ha restituito la dignità e il coraggio di iniziare una nuova vita ".

13. Approcci innovativi di agricoltura sociale come opportunità di inserimento sociale e lavorativo

Marta Borgi[I], Alessandra Berry[II], Francesca Cirulli[III]

La relazione tra uomo e natura può essere lo strumento cardine per la creazione di benessere e buona qualità della vita. Poter promuovere nuovi interventi riabilitativi ed educativi, oltre che interventi di integrazione sociale per le persone con disabilità psichiche e non solo, diventa un obiettivo sempre più pressante nell'attuale condizione sociale in cui versa il nostro Paese.

L'Agricoltura Sociale (AS) si propone di integrare nell'agricoltura, pratiche utilizzate nella terapia e nella riabilitazione, mirando all'inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati al fine di stimolarne l'indipendenza economica e l'inclusione sociale. L'AS è un fenomeno emergente in tutta Europa con un notevole incremento numerico di aziende private che alla tradizionale attività produttiva stanno affiancando quella di riabilitazione e cura, generando servizi orientati al mercato del lavoro, e configurandosi come esperienze in grado di dare luogo a valori di assoluto rilievo e utilità dal punto di vista sociale. Le pratiche di AS coniugano infatti la capacità di generare benefici per fasce vulnerabili della popolazione con la produzione di beni pubblici legati alla vita della comunità e del territorio, allo stesso tempo offrendo servizi educativi e culturali di supporto alle famiglie e alle istituzioni. Molteplici sono le ricadute che l'AS ha sul sistema Paese, esse possono essere sociali economiche, ambientali, sanitarie. Testimoniato dai casi studio che hanno evidenziato come sia le fasce deboli che il territorio ne possa trarre vantaggio.

L'agricoltura è diventata, grazie alle prime forme di impresa etica, il luogo dove poter creare servizi di prossimità, attraverso cui promuovere azioni terapeutiche, educative, ricreative, culturali, di inclusione sociale. L'agricoltura sociale è nata inizialmente come *bottom-up*, grazie ad atteggiamenti che vanno dal basso verso l'alto. Questi atteggia-

I. Istituto Superiore di Sanità, Reparto di Neuroscienze Comportamentali,
II. Istituto Superiore di Sanità, Dipartimento di Biologia Cellulare e Neuroscienze,
III. Istituto Superiore di Sanità, Roma, Responsabile Scientifico, Reparto di Neuroscienze Comportamentali, Dipartimento di Biologia Cellulare e Neuroscienze.

menti sociali di prossimità, unitamente agli attori sociali, consentono la nascita di strutture come gli agri-asili, gli agri-nidi, le fattorie didattiche al cui interno è possibile svolgere attività ludico-ricreative attraverso cui poter conoscere il processo di trasformazione e vendita dei prodotti agroalimentari. L'AS è un fenomeno emergente in tutta Europa con un notevole incremento numerico di aziende private che alla tradizionale attività produttiva stanno affiancando quella di riabilitazione e cura.
Il fenomeno dell'AS si sta diffondendo anche sul nostro territorio nazionale con numerose imprese agricole che stanno dimostrando un sempre maggiore interesse per l'organizzazione di percorsi innovativi di accoglienza e di inclusione sociale e lavorativa, così rispondendo alla crisi dei tradizionali sistemi di assistenza sociale e alla necessità del settore sanitario di trovare nuovi approcci metodologici non medicalizzati (Di Iacovo F., O'Connor D. 2009; HassinK J., 2006).
Al fine di verificare lo stato dell'arte delle pratiche di Agricoltura Sociale in Italia, nel 2009 è nato un Tavolo interistituzionale per gli interventi terapeutici e riabilitativi in agricoltura (Titra). L'iniziativa, coordinata dalla dott.ssa Maria Carmela Macrì dell'Inea, ha visto il coinvolgimento dell'Istituto Superiore di Sanità, del Ministero delle Politiche Agricole e Alimentari, del Ministero della Salute, del Ministero dello Sviluppo Economico, dell'Università della Tuscia e dell'Università di Pisa.
L'emergere di numerose iniziative di AS infatti, se da una parte ne accresce la rilevanza sociale, dall'altra alimenta una necessaria domanda di comprensione scientifica e di valutazione degli esiti.
Il Progetto *"Valutazione delle pratiche innovative di agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile e analisi delle implicazioni per le politiche"* è scaturito proprio dall'esigenza, nata nell'ambito del Titra, di promuovere attività di sperimentazioni in grado di valutare l'efficacia di interventi co-terapeutici sviluppati in ambito rurale sulla salute mentale e sulla qualità della vita di soggetti con disabilità. Il Progetto è stato finanziato dal Ministero delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali (2009-2011) e coordinato dall'Inea, in collaborazione con l'ISS. La partecipazione dell'Iss ha apportato competenze specifiche nell'ambito dello studio di interventi innovativi per la gestione della disabilità, anche in relazione a interazioni uomo-animale in ambito rurale.
Infatti, oltre a garantire benefici derivanti dal cosiddetto *green exercise* (l'effetto sinergico di impegnarsi in un'attività fisica e nel contempo di essere a contatto con la natura) alcune di queste realtà agricole sono in grado di fornire al soggetto anche un contatto con il bestiame dell'azienda, che in alcuni casi si può configurare come una vera e propria *Attività Assistita con gli Animali*, pratica sempre più utilizzata per favorire i contatti interpersonali attraverso meccanismi di facilitazione sociale (Cirulli F. et alii, 2011; Berget B., Braastad BO, 2011). Il progetto ha sviluppato un percorso articolato in cui si sono alternati momenti di analisi e momenti di incontro con le realtà operative (operatori agricoli e sociali direttamente impegnati in cooperativa/associazione/azienda e opera-

tori delle strutture socio-sanitarie di riferimento). L'analisi di alcuni casi studio è apparsa come il punto di partenza per la valutazione dell'AS e ha permesso di individuare le peculiarità delle singole esperienze, evidenziandone gli elementi che le caratterizzano come esperienze innovative di welfare.

Il fenomeno dell'AS include realtà organizzative e forme d'intervento assai diverse tra loro, per quanto riguarda la loro diffusione, la tipologia di attività svolta, le finalità, la fonte di finanziamento e la tipologia di utenti a cui si rivolgono. Tale eterogeneità e soprattutto la mancanza di una legislazione condivisa può portare ad una difficoltà nella distinzione dei ruoli dei diversi soggetti coinvolti nei progetti. È particolarmente sentita quindi l'esigenza di avere un quadro giuridico chiaro, in cui vengano formalizzati a livello generale, e nel particolare a livello territoriale, le linee guida sull'agricoltura sociale (Colombini A., et alii, 2011).

Nella loro diversità, le esperienze prese in considerazione hanno mostrato tuttavia alcuni fattori comuni. La forma cooperativa appare come la forma giuridica più appropriata, soprattutto nella gestione dei rapporti con i soggetti esterni che spesso sono pubblici. Tra le produzioni realizzate si predilige l'orticoltura, mentre la ristorazione e la vendita diretta dei prodotti appaiono fondamentali per promuovere relazioni sociali dei beneficiari con il mondo esterno all'azienda, oltre a rendere chiara la finalità commerciale e di consumo del lavoro realizzato (Macrì, 2011).

Tra le difficoltà emerse vi sono, oltre ad una non chiara distinzione nei ruoli delle professionalità coinvolte, un non sempre sufficiente accompagnamento psicologico per gli utenti, la carenza di supporto da parte degli Enti locali e la mancata attivazione di determinati servizi (come per esempio il trasporto dei soggetti presso la sede aziendale), difficoltà generalmente causate dalla mancanza di fondi pubblici, da cui i progetti di agricoltura sociale sono fortemente dipendenti (Colombini A., et alii, 2011).

Per superare tali difficoltà, il punto di partenza è da ricercare nel sistema di organizzazione dei servizi e soprattutto nel loro accreditamento, per consentire un pieno riconoscimento delle pratiche e delle aziende di AS su scala nazionale. I Paesi che hanno normato il fenomeno sono anche quelli dove si registra una più rapida diffusione delle iniziative (il Paese nel quale si riscontra un maggiore sviluppo è l'Olanda).

Nel complesso il tavolo di lavoro e il Progetto che ne è scaturito hanno evidenziato la necessità di documentare l'efficacia delle diverse forme di terapie svolte in ambito rurale e che hanno come oggetto la salute mentale. A tale fine il Reparto di Neuroscienze comportamentali si propone di avviare delle sperimentazioni che, utilizzando i metodi propri della ricerca scientifica, siano in grado di saggiare l'efficacia delle diverse forme di terapie svolte in ambito rurale, al fine di accompagnare l'evoluzione di una pratica che potrebbe assicurare un ispessimento delle reti di protezione sociale. La valorizzazione e la mobilizzazione di risorse ancora inespresse dell'agricoltura potrebbe infatti assicurare una diversificazione degli strumenti di intervento a supporto della

popolazione e una più stretta integrazione tra attività di cura e azioni di inclusione sociale e lavorativa, in conformità con il Piano Sanitario Nazionale.
Va infine ricordato che la promozione della formazione e dell'assunzione di lavoratori con disabilità, incluso il disagio psichico, rappresentano un obiettivo fondamentale delle politiche socioeconomiche della Comunità europea e degli stati membri. L'AS può contribuire alla costruzione di percorsi finalizzati all'inserimento lavorativo di soggetti diversamente abili o svantaggiati in imprese agricole anche se vanno superate barriere imposte dal mercato dal lavoro. Il disagio psichico può essere vissuto dalla comunità degli imprenditori come un vero e proprio "status", che rende l'individuo inadeguato a un coinvolgimento lavorativo. L'AS ha la potenzialità di superare i comuni pregiudizi e far emergere le abilità del singolo in un percorso che formi l'individuo tanto dal punto di vista delle competenze lavorative che di quelle sociali.

Conclusioni

Il volume porta il nostro sguardo ad andare oltre, ad intendere quanto può essere realizzato per migliorare la qualità della vita e l'accesso al diritto di inclusione socio-lavorativa dei giovani che vivono a rischio di marginalità.
Attraverso l'*excursus* delle esperienze maturate nel campo della prevenzione e del recupero dei giovani affetti da disturbo mentale o a rischio di esclusione sociale è possibile individuare delle piste per uscire dal baratro della marginalità ed individuare dei percorsi alternativi all'esclusione. Offrire una speranza di recupero delle potenzialità, delle risorse che ognuno possiede al proprio interno, senza il rischio di essere stigmatizzato o etichettato è il *file rouge* del presente volume.
Come emerge dall'analisi dei contributi, piuttosto eterogenei e differenziati, per tipologia di azione e per contesto di riferimento (scuola, formazione, carcere, lavoro), il *trait d'union* che li accomuna è la finalità intrinseca all'azione stessa che è appunto quella di favorire l'inclusione sociale, come diritto ad una cittadinanza attiva, partecipe, consapevole e responsabile in un'ottica di prevenzione e di recupero della soggettività individuale.
Dal quadro sinottico (tab. 10) risulta che tutte le esperienze presentate nel volume hanno in comune l'assunzione della piena responsabilità sociale e individuale della presa in carico del soggetto. Non si può prescindere dall'assunzione di tale responsabilità da parte degli attori principali dell'azione inclusiva per tutti coloro che vivono in situazione di marginalità.
Dalla scuola, alla formazione, alle strutture detentive e di accoglienza, alle forme innovative di ingresso al lavoro è possibile rintracciare dei punti di forza e punti di criticità. I punti di forza vengono senz'altro dalla rete, dal network degli operatori che sono stati coinvolti nei processi di inclusione e dalla forte condivisione di pratiche e processi con al centro i bisogni della persona e dalla concretizzazione di un valido progetto di vita. Diversamente troviamo nei punti di criticità la frammentarietà e la parcellizzazione di politiche socio/educative e sanitarie non integrate tra loro.
Sono le politiche pubbliche che possono/devono promuovere, favorire e garantire l'in-

clusione sociale e prevenire i rischi di esclusione. Ma quali politiche, soggetti e strumenti consentono il perseguimento di obiettivi di inclusione sociale? L'inclusione socio lavorativa consiste nell'insieme delle politiche e degli strumenti che hanno l'obiettivo di favorire una migliore e piena integrazione della persona nel contesto sociale ed economico nel quale si svolge la sua esistenza. Indispensabili, quindi, sono le politiche di sviluppo economico, perché senza risorse non si può garantire alcun diritto e nessuna inclusione.

Poiché non ci sono solo condizioni soggettive all'origine dell'esclusione (un handicap, una dipendenza, un debito con la giustizia, il rifiuto di determinati lavori) ma anche culture e contesti che generano esclusione sociale, è necessario poi che si realizzi la filiera dell'integrazione: economica, sociale e politica mediante politiche di inclusione.

Questa può essere costruita attraverso:

- strumenti di lotta all'esclusione sociale;
- orientamenti alla protezione sociale;
- politiche dirette ad elevare il tasso di occupazione regolare.

Anche in questo caso, se si introduce il concetto di rischio di esclusione, si devono considerare anche politiche preventive che riducano questo rischio, rafforzando la posizione sociale degli individui sulla base di un approccio che consideri tutta la vita (*life course perspective*) e che quindi parta dalle politiche per l'infanzia. Dunque non solo politiche dei servizi, ma politiche dell'istruzione e formazione, politiche di sostegno all'accesso e al mantenimento di lavori di buona qualità, politiche di sostegno alla partecipazione alla vita attiva.

Formulare possibili scenari nell'area delle politiche del lavoro rappresenta una risposta alla lettura complessiva, ancorata ad opzioni valoriali, delle richieste e delle istanze che emergono dalla società civile. Cambia il contesto economico, cambiano le norme che disciplinano i rapporti di lavoro, eppure le persone continuano a dare al lavoro un ruolo di centralità nel loro progetto di vita. Il lavoro resta uno strumento privilegiato per soddisfare i bisogni di base dell'uomo: di autonomia e di sicurezza, di relazione, di possibilità di esprimersi e di lasciare un segno di sé nella realtà.

Con questo bagaglio di storia personale, di bisogni, di esperienze, di socializzazione, di valori, i nostri giovani "diversamente uguali" si affacciano al mercato del lavoro dovendo gestire una complessa relazione tra interno ed esterno, tra presente e futuro, tra lettura del contesto e comprensione delle proprie capacità e dei propri limiti. Questo era vero anche nel passato ma la numerosità e la complessità delle variabili in gioco richiedono oggi maggiore competenza nella gestione di questa relazione.

I soggetti che hanno una chiara percezione del mercato del lavoro e che sono sostenuti da convinzioni di autoefficacia nella gestione di questa relazione sono avvantaggiati, potendo dispiegare energie e allestire progetti consoni al contesto e congruenti con le proprie competenze. Ma per la maggior parte dei giovani questo processo è di difficile gestione.

La partita in gioco non riguarda solo il destino delle persone: la possibilità, prima, di rendere il futuro lavorativo pensabile, di sostenere la speranza di inserimento professionale e sociale e, poi, di attivare e rendere praticabili comportamenti congrui finalizzati a ricoprire un ruolo professionale e sociale costituiscono un bene collettivo per lo sviluppo economico di una comunità e per l'evoluzione della convivenza civile.
Il volume è rivolto a coloro che a vario titolo sono coinvolti a compiti educativi (operatori, docenti, formatori, etc.), e che professionalmente sono chiamati a rispondere prontamente al disagio giovanile e alla sua prevenzione, un invito ad aprire nuove piste di intervento basate prevalentemente su un ascolto empatico e discreto, volto a creare prospettive di speranza e di fiducia verso il futuro, mediante approcci innovativi di inclusione sociale.

Tabella 10 - **Quadro sinottico delle esperienze di inclusione sociale rivolte a giovani a rischio di marginalità**

Tipologia di esperienza	Ente promotore/ attuatore	Obiettivi	Metodologie/ strumenti	Destinatari	Punti di forza	Punti di criticità
Contrasto alla dispersione scolastica e ri-orientamento	Provincia di Roma	Obiettivi degli interventi sono la riduzione del numero dei dispersi, il miglioramento del profitto scolastico, l'integrazione sociale	Questionario Focus 13 Questionario "Lavorare sulla motivazione"	La presente ricerca è stata condotta su circa 2.000 studenti, fra cui 500 con problemi di disagio psichico e/o varie problematiche socioculturali e accademiche, distribuiti fra 25 scuole diversificate per tipologia e collocazione nel territorio laziale. Il campione includeva una proporzione elevata di giovani in varie situazioni di disagio psichico, delle quali solo una minima parte è stata certificata dalle ASL come "disabilità" (prevalentemente cognitiva o sensoriale).	L'azione principale dell'intervento, volta a incrementare la motivazione al lavoro ha avuto un effetto a catena: - ha motivato i docenti e i docenti hanno motivato gli studenti. Inoltre ha prodotto risultati positivi i tassi di abbandono nelle scuole del campione sono sistematicamente inferiori, anche di molto, ai tassi di abbandono medi nelle scuole della Provincia, il che automaticamente facilita l'inclusione socio-lavorativa dei giovani	Lo scarso finanziamento ha impedito di utilizzare misure più valide sia per il profitto scolastico (è nota la soggettività sia dei voti sia delle autovalutazioni degli studenti) che per il disagio psichico. Focus ha consentito di stimare solo in base a dichiarazioni di disagio da parte degli studenti. In una precedente ricerca, utilizzando il test Taleia (forma ridotta T2001) insieme a un colloquio psicodiagnostico si erano evidenziati gli stati di disagio in modo molto più articolati rispetto alla loro gravità e qualità e quindi erano stati impostati interventi più individualizzati (Boncori e Boncori, 2002, pp.193-249).
Rete educativa del Mugello	Comunità Montana del Mugello	Il progetto si è proposto di consolidare le iniziative che la Comunità Montana aveva già avviato nell'ambito del Piano Integrato di Area per il diritto allo studio, per realizzare un nuovo servizio di orientamento presso le sedi degli istituti scolastici del Sistema Formativo Integrato Mugello. Il progetto è stato strutturato attraverso azioni di coordinamento e supervisione metodologica, con la definizione di criticità e priorità da parte degli stessi docenti referenti per l'orientamento delle scuole coinvolte.	Strumento informatico di orientamento "Sorprendo"[25] Portale web[26]	Istituzioni scolastiche, organizzazioni formative del territorio, servizi per l'impiego, CRED	Al termine di questa esperienza di ricerca-azione partecipativa nell'ambito dell'orientamento è emersa tra i partecipanti una nuova attenzione comune ai problemi e soprattutto una consapevolezza generale che la "soluzione" ai problemi di orientamento non possa essere patrimonio del singolo, ma necessariamente un insieme di principi e pratiche condivisi, con al centro sempre il bisogno individuale della persona	L'esigenza di formare gli insegnanti al lavoro di rete e alla progettazione integrata di interventi. La resistenza organizzativa al lavoro di rete.

25. www.sorprendo.it
26. www.sistemaformativomugello.it

Tipologia di esperienza	Ente promotore/ attuatore	Obiettivi	Metodologie/ strumenti	Destinatari	Punti di forza	Punti di criticità
Percorsi di formazione professionale Progetto ICARO Dispositivo di accompagnamento e formazione individualizzata per adolescenti e giovani in difficoltà	Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri - Onlus	Individuare percorsi che migliorino le condizioni di inclusione socio-lavorativa; Adeguare la propria iniziativa didattica e formativa; interagire e collaborare con i servizi specializzati e mettere in atto percorsi di sostegno/cura concordati.	Strategia del Successo Laboratori Il dispositivo della formazione[27] Il sistema di rete	Giovani (di norma fra i 18 anni e i 25 anni) che hanno abbandonato la scuola, non inseriti nel mondo del lavoro e con una realtà familiare difficile, seguiti dai servizi sociali territoriali o da strutture di assistenza pubblica o privata	Modello innovativo per l'azione complessiva educativa	Le iniziative progettuali sono legate ai bandi e non inserite in azioni di sistema
Peer-mediated intervention per adolescenti con disturbo dello spettro autistico	ITAS Garibaldi, Cooperativa Garibaldi, Agriturismo Podere Lazio, in collaborazione con l'Associazione Giulia Parla, ha visto la collaborazione del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Università degli Studi di Roma	Creare un innovativo modello di coesione sociale, mirato a: valorizzare le specificità di ogni ragazzo con disturbo dello spettro autistico; sostenerne i deficit e apprezzarne le "diverse abilità"; sviluppare percorsi di inclusione lavorativa attraverso l'implementazione del modello di. *Peer Mediated Intervention (PMI)*	*Peer Mediated Intervention*	80 peer educators 9 ragazzi con disturbo dello spettro autistico i genitori della Cooperativa Garibaldi	La diffusione di pratiche nell'ambiente sociale in cui sono inseriti i ragazzi con ASD, di conoscenze più puntuali permettono l'integrazione sociale di tali soggetti.	La conoscenza reale del disturbo è decisamente bassa nel nostro Paese

27. Giovani e Disagio - Strategie e metodologie di intervento formativo - http://www.korastudio.it/volumi_1/content/disagio/disagio_001.html

Tipologia di esperienza	Ente promotore/ attuatore	Obiettivi	Metodologie/ strumenti	Destinatari	Punti di forza	Punti di criticità
Modelli di counselling nelle strutture detentive per minori	Comune di Roma c/o Istituto di Pena Minorile "Casal del Marmo"	Fornire ai minori opportunità e sostegno affinché sviluppino le risorse e promuovano il proprio benessere come individui e come membri della società affrontando specifiche difficoltà e momenti di crisi.	Orientamento e Counselling. colloquio di *counselling* il portfolio di competenze, racconti di vita, *role playing* (nel caso dell'orientamento di gruppo)	Minori/giovani adulti di età compresa tra i 14 e i 21 anni, che hanno commesso reati in stato di detenzione presso l' Istituto Penale per Minorenni	I metodi e gli strumenti dell'orientamento possono essere integrati in modo proficuo all'interno del trattamento dei minori devianti. Il percorso di orientamento si configura come una metodologia che risponde alle esigenze ed ai principi di informazione e responsabilizzazione del minore all'interno del processo penale. Da una parte, può essere utilizzato per sviluppare delle scelte consapevoli d'impiego e di confronto responsabilizzante all'interno di percorsi e progetti nel sistema processuale e/o penitenziario.	Per orientare i ragazzi devianti è necessaria una maggiore integrazione operativa tra servizi interni ed esterni della giustizia (Istituti di pena, USSM, enti locali e comunità minorili), centrata sul ragazzo
Interventi a sostegno degli adolescenti sottoposti a procedimenti penali	Fiore del Deserto	Sostenere il processo evolutivo del minore quale che sia il livello di difficoltà che ostacola il suo percorso di inserimento sociale, sia che si tratti di conflitti evolutivi adolescenziali, di disagi psichici, della condotta antisociale o di psicopatologie che implichino la perdita del contatto con la realtà.	Comunità terapeutica. Attività laboratoriali	Minori sottoposti a provvedimenti penali	I programmi d'intervento più efficaci sono multimodali e integrati, che agiscono sul minore e sui suoi diversi contesti e che combinano strategie psicologiche e educative, soprattutto orientati a riconoscere un senso soggettivo al comportamento antisociale e a sostenere l'acquisizione di responsabilità del comportamento, favorendo la costruzione dell'identità dell'adolescente e il suo inserimento sociale	Politica socio-sanitaria frammentaria e parcellizzata

Tipologia di esperienza	Ente promotore/ attuatore	Obiettivi	Metodologie/ strumenti	Destinatari	Punti di forza	Punti di criticità
Borse di formazione al Lavoro per giovani	Centro Orizzonte Lavoro - Fondazione SCS/CNOS – Salesiani per il Sociale	E' un'iniziativa volta a prevenire situazioni di emarginazione giovanile. Si rivolge a minori che, terminato il percorso della scuola dell'obbligo o dimessi dalla Comunità, necessitano di aiuto e di un ulteriore momento educativo per il loro avvicinamento al mondo del lavoro. L'adolescente può apprendere capacità lavorative, misurarsi con le regole richieste da un'attività retributiva, in un contesto di adulti	Borse lavoro	Minori che sono stati affidati a comunità alloggio, case famiglia o in attuazione di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria. Minori che, a seguito di comportamenti perseguiti penalmente, si avvalgono della "messa alla prova" o vengono reclusi negli Istituti Penali Minorili. Il progetto può risultare efficacie anche per giovani-adulti, per i quali si rende necessario un percorso di reinserimento sociale.	Centralità del lavoro nei processi di inclusione sociale. per sostenere il giovane nella concretizzazione di un progetto professionale di vita che consolidi attese ed esperienze, favorisca il rispetto delle regole (puntualità, procedure, norme per la sicurezza, privacy, rispetto dei tempi di consegna di un lavoro...), consenta di prendere coscienza del valore del lavoro per la propria realizzazione e autonomia.	Uso strumentale della borsa da parte dell'utente: per lasciare il carcere o uscire dagli arresti domiciliari; sfruttare le borse per avere forza-lavoro a costo zero da parte delle aziende; durata insufficiente delle borse per carenza di risorse economiche; occasionalità dello strumento; difficoltà a trovare aziende disponibili ad accogliere un borsista.
Agricoltura sociale	Istituto Superiore di Sanità in collaborazione con il Tavolo interistituzionale per gli interventi terapeutici e riabilitativi in agricoltura (TITRA).	Promuovere attività di sperimentazioni in grado di valutare l'efficacia di interventi co-terapeutici sviluppati in ambito rurale sulla salute mentale e sulla qualità della vita di soggetti con disabilità	Sperimentazione di modelli innovativi di Agricoltura sociale	Disabili fisici, psichici e motori nonché disagio adolescenziale e tossicodipendenze.	L'AS ha la potenzialità di superare i comuni pregiudizi e far emergere le abilità del singolo in un percorso che formi l'individuo sia dal punto di vista delle competenze lavorative che di quelle sociali.	Esigenza di avere un quadro giuridico chiaro, in cui vengano formalizzate le linee guida sull'agricoltura sociale

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Achenbach T. M., Edelbrock C.S., *Bhavioural problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four to sixteen*, "Monograph of Social Research of Child Developmen", 188, 1981, pp. 1-82

Aguilar B., Sroufe L. A., Egeland B., et alii, *Distinguishing the early-onset/persistent and adolescence-onset antisocial behaviour types: from birth to sixteen years*, "Development and Psychopathology", 12, 2000, pp. 109-132

Anderson R.N., *Deaths: leading causes for 2000*, "National Vital Statistics Reports", 50 (16), 2002 Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics

Anthony E. J., Risk, *vulnerability and resilience: An overview*, in E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.) (a cura di), "The invulnerable child", New York, Guilford Press, 1987

AA. VV., *Gli ultimi per primi. Progetto pilota di contrasto alla dispersione scolastica. Linee Guida, Roma*, Anicia, 2011a

AA. VV., *Gli ultimi per primi. Progetto pilota di contrasto alla dispersione scolastica. Linee Guida*, Vol. II, Roma, Anicia, 2011b

Bartoli C., *La teoria della subalternità e il caso dei dalit in india*, Catanzaro, Rubbettino, 2008

Bartoli C., *La discriminazione istituzionale. Prospettive sistemiche per ritessere la scuola*. Comunicazione al convegno "La Mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola" Napoli 3-4 luglio 2012

Bateson G. *Questo è un gioco "Perché non si può mai dire a qualcuno gioca*!", Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996

Bateson e Bateson, *Dove gli angeli esistano*, Milano, Adelphi, 1987

Bateson G., *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1979

Bateson G. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1972

Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

Bauminger N., Shulman C. & Agam G., *Peer interaction and loneliness in high- functioning children with autism*,"Journal of Autism and Developmental Disorders", 33, 2003, pp 489-507

Benasayag M., Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

Berget B, Braastad BO. *Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders*, "Ann Ist Super Sanità" 2011; 47: pp 384-390

Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003

Berzano L., Prina F., *Sociologia della devianza*, Roma, Nis, 1995

Bettelheim B., *Sopravvivere e altri saggi*, 1979, Milano, Feltrinelli, 1981; poi Milano, SE, 2005

Bettelheim B. *Psichiatria non oppressiva: il metodo della Orthogenic school per bambini psicotici,* Milano, Feltrinelli, 1988
Birmaher B., Ryan DN., Williamson D.E., Brent D.A., Kaufman J., Dahal, R., Perel, Nelson, B., *Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. Part.* ,"Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry",35, 1996, pp. 1427-1439
Blos P., L'adolescenza. *Un'interpretazione psicoanalitica*, Milano, Franco Angeli, 1962
Bion W.R., *Learning from Experience*, London, Tavistock, 1962
Boncori, L., *Per una definizione scientifica del problema della dispersione scolastica*, in AA. VV., Roma, Anicia, 2011a, pp 35-46
Boncori, L., *Linee generali e risultati dell'intervento*, in AA. VV., Roma, Anicia, 2011a, pp. 73-88
Boncori, L. Focus, *questionario per l'orientamento*. Roma, 2012, © Lucia Boncori
Boncori, L., Aprile V. e La Marra M., *Un modello d'intervento alla prova – Il contrasto alla dispersione in 26 scuole secondarie superiori della Provincia di Roma enell'a.s. 2010/11*, in AA. VV., Roma, Anicia, 2011b, pp. 157-198
Boncori, L. e Di Marco M, *Focus-software*, © L. Boncori e M. Di Marco, Software house Softwarestudio mdm, 2012
Bollettino Organizzazione Mondiale della Sanità "*skills for life*", n.1.1992
Boccardi, D. e Zappa, R., *Percorsi di ricerca e autonomia dello studente. Innovativi criteri metodologici nel progetto della Commissione Biblioteca del Centro Scolastico di Bollate*, in Biblioteche Oggi, XIII 1995, 10, pp. 54-64
Boncori L. e Boncori G. (2002), *L'orientamento*, Roma, Carocci. ISBN 88-430-2294-6
Bowlby J., *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, New York, Basic Books, 1988
Bringhenti F., Il sostegno familiare nell'adolescenza: contributo alla validazione della "Perceived Social Support-Family (received) Scale" 1, 10, 1999.
Bronfenbrenner U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1979
Brown G.W., Harris T.O., Hepworth C., *Life events and endogenous depression: a puzzle re-examined*, "Archives of General Psychiatry", 51,1994, pp. 523-534
Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
Calaprice S., Muschitiello, *Formazione, lavoro, soggetti deboli*., Laterza, Bari 2000
Calaprice S., *Pedagogia generale e Pedagogia sociale: nuove sfide per l'educazione*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2005
Calaprice S., *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, Brescia, La Scuola, 2004
Calaprice S., Integrare, in: Laneve C. (a cura di) "Vivere in città". Brescia, La Scuola, 2002
Cancrini M., Harrison L., *Due più due non fa quattro*. Manuale pratico di psicologia per adolescenti, Roma, Ed. Riuniti, 1999
Cancrini L., *Bambini diversi a scuola*, Torino, Bollati Boringhieri,1991
Campbell J.M. & Barger B.D., *Middle school students' knowledge of autism, "Journal of Autism and Developmental Disorders*", 41, 2010, pp 732-740
Carr E. G., & Darcy M., *Setting generality of peer modeling in children with autism*. "Journal of Autism and Developmental Disorders", 20, 1990, pp 45–59
Carkhuff, *L'arte di aiutare*, Trento, Erikson, 1989

Centro T., *Che fine fanno i sogni nel cassetto? Dinamiche individuo-gruppo-istituzione*. Comunicazione al convegno " La Mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola" Napoli 3-4 luglio 2012

Cerutti R., Carbone P., Poli R., *Adolescenza e disagio*, Roma, Kappa 2004

Cicchetti D., *The emergence of developmental psychopathology*, "Child Development", 55, 1984, pp.1-7

Cicchetti D., *Developmental Psychopathology: some thoughts on its evolutions*, "Developmental and Psychopathology", 1, 1, 1989, pp. 1-4

Cicchetti D., Sroufe A., *Reflecting on the past and planning for the future of development psychopathology*. "Development and Psychopathology", 12(3), 2000, pp. 255-550

Cicchetti D., Walke, E.F. (Eds)., Stress and development: Biological and psychological consequences (Special issue),"Development and Psychopathology", 13 (3), 2001, pp. 413-753

Cirulli F, Borgi M, Berry A, Francia N, Alleva E,. *Animal-assisted interventions as innovative tools for mental health*, "Ann Ist Super Sanità" 2011; 47: pp 341-348

Clark K.B., The Dark Ghetto. *Dilemmas of Social Power*, London, Lowe and Brydone, 1965

Codice Deontologico e Statuto del CNCP (Coordinamento Nazionale Counsellor Professionisti)

Coie J. D., Watt N. F., West S. G., Hawkins D. J., Asarnow J. R., Markman H. J., Ramey S. L., Shure M. B. e Long B., *The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program*, "American Psychologist", 48, 10, 1993, pp. 1013-1023

Coleman J. C., *The adolescent society*, Glencoe, Free Press,1961

Colombini A, Guidi F. Azienda agricola Biocolombini: economia solidale e marketing sociale. In: Cirulli F. Berry A, Borgi M., Francia N., Alleva E (Ed.). *L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale*. ISS 2011, Rapporti ISTISAN 11/29, p. 37-39

Commissione Europea, *Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale* (2010). *Documento quadro strategico. Priorità e orientamenti per le attività dell'Anno Europeo* 2010, D 2008; Council of the European Union, Joint *Report on Social Protection and Social Inclusion*, Brussels 2009; C.E. *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, COM (2006) 481 def.

Consolini M., *Laboratorio di orientamento. Come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete*, Milano, Franco Angeli, 2002

Corsolini C., *Diritti umani e disabilità nella politica sociale internazionale*, "Bioetica, diritti umani e disabilità. *Child Development & Disabilities – Saggi*" -. Vol. XXVIII, n. 2, 2002 pp. 13-20

Costello EJ., Mustillo S., Erkanli A., Keeler G., Angold A., *Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence*, "Archives of General Psychiatry", 60, 2003, pp. 837 844

Cummings E. M., Davies P. T., Campbell S. B., .*Developmental Psychopathology and family process*, New York, Guilford Press, 2000

De Leo G., *La giustizia dei minori: la delinquenza minorile e le sue istituzioni*, Torino, Einaudi, 1981

De Leo G., Patrizi P., De Gregorio E., *Analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*, Bologna, Il Mulino,2004

De Rosa B., *La crisi della funzione adulta: prospettive contemporanee nella relazione asimmetrica. Comunicazione al convegno " La Mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola"* Napoli 3-4 luglio 2012

De Rosa B., Osorio Guzman M., Parrello S., Sommantico M., *Coppie e famiglie nell'orizzonte post-moderno, Note critiche, cliniche e di ricerca*. Roma, Aracne, 2012

De Wit J., Van Der Veer G.,*Psychologie van de adolescentie*. Uitgeverij Intro: Nijkerk. 1991
Di Iacovo F., *Agricoltura sociale: quando le campagne coltivano valori*. Milano, Franco Angeli 2008
Di Iacovo F, O'Connor D. *Supporting policies for social farming in Europe: progressing multifunctionality in responsive rural areas*. Firenze, ARSIA, LCD, 2009
Dioguardi G., *La natura dell'impresa fra organizzazione e impresa*, Bari, Laterza,1996
Dodge K.A., Lochmann J.E., Laird R.D.,*La distinzione tra credenze che legittimano l'aggressività e l'elaborazione deviante dei segnali sociali*, in Bacchini D., Valerio P. (a cura di),Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili, Milano,F. Angeli, 2001
Dolto F., Adolescenza. *Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*., Milano,Mondadori,2006
Durkheim E., *L´educazione morale*, Torino, Utet, 2006
Easton, L. B., *Engaging the Disengaged: How Schools Can Help Struggling Students Succeed*, London, Paul Chapman Publishing, 2007
Ekstrom R.B., Goertz, M. E., Pollack J.M., & Rock D.A., *Who drops out of high school and why? Findings from a national study.* Teachers College Record, 87, 1986, pp. 356-373
Erikson M., *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1974
Fabbrini A., Melucci A., *L'età dell'oro: Adolescenti fra sogno ed esperienza*, Milano Feltrinelli, 1996
Forresi B., *L'ascolto del disagio in adolescenza*, Roma, Sallustiana Editrice, 2002
Frasca B. *Re-Esistere*. Ed. Alpes, 2011
Frazzetto T., *Il counseling orientativo nei contesti devianti*. Psicologia Contemporanea, n.224 (mar-apr.2011)
Frazzetto T., Volpini L, *La criminalità minorile. Strumenti e tecniche per l'orientamento*, Roma, Maggioli, 2013
Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973
Fowler KA., Crosby AE., Parks SE., Ivey AZ., Silverman *PREpidemiological investigation of a youth suicide cluster: Delaware*, "Med J." Jan;85(1), 2013, pp. 15-19
Gadamer H. G., *Educar-si. Nella famiglia, nella scuola, nell'università*, Lecce, Pensa Multimedia, 2001
Galimberti U., *L'ospite inquietante. I giovani e il nichilismo*, Milano, Feltrinelli, 2007
Geldard K. & Gelard. D. *Il counseling agli adolescenti, strategie e abilità*. Ed. Erickson, 2004
Giarini O. e Stahel W., *I limiti della certezza*, Milano, Etas, 1993
Goffman, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction" Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità, traduzione di Paolo Maranini, Collana «Intersezioni»*, Bologna,Il Mulino, 1961
Grunbaum JA, Kann L, Kinchen S, Ross, JG, Lowry, R, Harris, WA, et al., *Youth risk behavior surveillance in the United States, 2003*, MMWR, 53(SS-2):2004, pp. 1-100.
Harrington R., Rutter M., Fombronne E., *Developmental pathways in depression: multiple meanings, antecedents, and endpoints*, "Development and Psychopathology",8,1996, pp.601-616
Hassink J, van Dijk M (Ed.). *Farming for health: green care farming across Europe and the United States of America*. Dordrecht, Springer, 2006
House A. E. DSM-IV: *diagnosis in the schools*, New York, Guilford Press, 1999
Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento, Edizioni Erickson, 2011
Iannaccone A., *Apprendere dentro e fuori la scuola: la riflessività in prospettiva socioculturale*. Comunicazione al convegno " La Mappa e il territorio. Ripensare
Iannis, G. (a cura di), *Orientamento e integrazione socio-lavorativa per soggetti svantaggiati*,

Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2000
Iannis G., (a cura di), Lifelong Guidance. *Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*, Siena, Edizioni I Mori, 2009
Isola L., Mancini F., *Psicoterapia cognitiva dell'infanzia e dell'adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2007
I.TER.-Integrare nel Territorio
http://www.casadicarita.org/sites/casadicarita.it/files/Migranti_Reciprocit%C3%A0.pdf
Kamps D. M., Royer J., Dugan E., Kravits T., Gonzalez-Lopez A., Garcia J., et al., Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. "*Exceptional Children*", 68,2002, pp 173–187.
Kaës R., *Il disagio del mondo moderno e la sofferenza del nostro tempo*. Saggi sui garanti Metapsichici, Psiche, 2, 2005 pp 57-65
Kaës R., *Le identificazioni e i garanti metapsichici del riconoscimento del soggetto*, "Rivista di Psicoanalisi", LIV, 4, 2008, pp. 957-970
Kaës, R., *La trasmissione delle alleanze inconsce, organizzatori metapsichici e metasociali*, "Centro Psicoanalitico" di Roma, Generi e generazioni, Milano, Angeli, 2008, pp. 25-41.
Kernberg O., *Psicodinamica e gestione psicoterapeutica dei transfert paranoide, psicopatico e narcisistico*. Adolescenza, 10, 1999
Kohler F. W., Strain, P. S., Hoyson M., Davis L., Donina W. M., & Rapp N., *Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors*, "Behavior Modification", 19,1995, pp. 10–32
Kovacs M., *Children's Depression Inventory*. CDI. Manual, Toronto, Ontario, Canada, Multi Health Systems, Inc., 1992
Laghi F., *Questionario per l'analisi degli indicatori sociali, comportamentali e abilità,* Dipartimento dei processi di sviluppo e socializzazione. Facoltà di Medicina e Psicologia, Sapienza, Roma, 2011
Lahey, Moffitt, Caspi, (2003), *Life corse persistent and adolescence-limited antisocial bahaviour. A 10-year research review and a research agenda*, In B.B. Layey, T.E Moffitt, A. Caspi (Eds), in "*Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*" pp.49-75, New York, Guilford Press.
Landri P., *Educazione come pratica*. Comunicazione al convegno "*La Mappa e il territorio. Ripensare l'educazione fra strada e scuola*" Napoli 3-4 luglio 2012
Laneve C. *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001 pag 59
Legge 26 giugno 1990, n. 162 (gu n. 147 suppl.ord. del 26/06/1990), *Aggiornamento, modifiche ed integrazioni della legge 22 dicembre 1975, n. 685* , recante disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza
Legge 104/92 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*
Legge 28 agosto 1997, n. 285 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*
Legge 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* (Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010)
Lewinsohn PM, Hops H, Roberts RE, Seeley JR, Andrews JA, *Adolescent psychopathology:I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-IIIR disorders in high school students*, "Journal of Abnormal Psychology", 102, 1993, pp.133-144
Loeber R., Farrington D.P., Stouthamer- Loeber M., Van Kammen W.B.,*Antisocial Behavior and mental health problems. Explanatory factors in childhood and adolescence*, London: Lawrence

Erlbaum Associates, 1998
Lo Faro F., Lanciotti R. (2011). "*Interventi orientativi e motivazionali*", in AA. VV., 2011b, pp. 81-88
Lucchesi L., *Promuovere il successo formativo*, in AA. VV., 2011 volume 2, pp. 89-96
Luthar S. S., Cicchetti D., & Becker B., *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, "Child Development", 71, 2000, pp. 543–562
Macrì MC. *Analisi dei casi studio*, in Cirulli F. Berry A, Borgi M., Francia N., Alleva E (Ed.). *L'agricoltura sociale come opportunità di sviluppo rurale sostenibile: prospettive di applicazione nel campo della salute mentale*. ISS 2011, Rapporti ISTISAN 11/29, p. 37-39, p. 46-48
Masten A. S., Best K. M. e Germezy D.J., *Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity*," Developmental Psychopatology, 2", 1990, pp. 425-444
Masten A. S. e Coasthworth D. J., *Competence, resilience and psychopatology*, in Cicchetti D., Cohen D. J. (eds) (a cura di), "Developmental psychopatology: risk, disorder, and adaptation", Toronto, 2, New York, John Wiley & Sons, 1995
Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011
McGuire J. (ed.),*What works: reducing reoffending. Guidelines from research and practice*, John Wiley and Sons. Chichester, 1995
Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, *Libro Bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*, maggio 2009
MIUR. *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione erritoriale per l'inclusione scolastic*a. Direttiva Ministeriale del Ministro F. Profumo, 27 dicembre 2012.
Molteni Massimo, Progetto PrISMA (Progetto Italiano Salute Mentale Adolescenti). *Indagine sulla prevalenza dei disturbi mentali in un campione di preadolescenti*, Irccs Eugenio Medea - Bosisio Parini (Lecco)
Moreno C., *Gli inoccupabili*, Supplemento de l'Unità, 11 novembre 2004
Moreno C., *Il benessere degli educatori come fattore di produzione della buona crescita dei giovani a scuola*, Comunicazione al X Congresso di Psicologia della Salute - Cesena 29 settembre 2006
Moreno C., *Lingue armate e linguaggi dell'accoglienza*, "Pedagogica" anno X, N° 5, 2006
Moreno C., Valerio P., "*Il progetto Chance*", "Età evolutiva", 77, 2006, pp. 81-95
Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000
Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006
Muschitiello A, *Formazione e competenze*, Bari, Laterza, 2004
Neresini F., Ranci C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, Roma, Carocci Ed.,1992
Nicolò A. M., Zavattini G. C., *L'adolescente e il suo mondo relazionale*, Roma, Carocci, 1992
Noddings N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984
Novelletto A., *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*, Roma, Borla, 1986
Novelletto A., Biondo D., Monniello G., *L'adolescente violento. Riconoscere e prevenire l'evoluzione criminale*, Milano, Franco Angeli, 2000
Odom S. L., & Strain P. S., *A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. "Journal of Applied Behavior Analysis*", 19,1986, pp 59–71
Orefice P., *La ricerca azione partecipativa*, Napoli, Liguori, 2006
Organizzazione Mondiale della Sanità (1980). *ICIDH: International Classification of Impairments Disabilities and handicaps. A manual of classification relating to conseguences of diseases.*

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF:International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Trento: Edizioni Erickson.
Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993
Palmonari A. (a cura di),*Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1997
Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 2002
Parrello S., Moreno C., Centro T., *Un esercito di maestri disarmati per educare le periferie. Cura, responsabilità e riflessività come risorse dal Progetto Chance al Progetto E-Vai*, "Adolescenza e Psicoanalisi", 2, 2012, pp.51-71
Peavy V., *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century.* Victoria, B.C., Canada, Trafford Publishing, 1997
PERSEO Progetto Europeo di formazione in Rete con Sistemi Educativi flessibili ed interattivi per l'Occupazione.- http://www.casadicarita.org/Perseo/progettonazio.html
Phelan W.T., *Building bonds to high school graduation: Dropouts intervention with seventh and eighth graders*, "Middle School Journal", 24 (2), 1992, pp. 33-35
Piaget J., Inhelder B., *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Firenze,Giunti e Barbera, 1971
Pierce K., & Schreibman L., *Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. "Journal of Applied Behavior Analysis*", 28, 1995, pp 285–295.
Plebani T., *La trama e l'intreccio: percorsi dell'identità giovanile nella postmodernità*, Milano, Junior, 2003
Rao R., *La costruzione sociale della fiducia*, Napoli, Liguori, 2007
Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Carocci,1994
Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies (2008/C 319/02).
Rosso G., *La formazione professionale nella rete territoriale*, "Professionalità" n° 44 – Marzo Aprile 1998
Rosso G, *Un modello strutturato per la formazione delle competenze relazionali negli adolescenti inseriti in percorsi di formazione professionale*, in Malizia – Ciccatelli – Verso la scuola delle competenze – Armando Editore – maggio 2009
Rosso C., Gallina A., Fant D., *Giovani e disagio. Strategie e metodologie di intervento formativo* - http://roby1968.altervista.org/pdf/giovani_e_disagio.pdf
Rutter M., *Some notes on pyschopathology in adolescence*. Invited presentation at a workshop on Adolescence and Adolescent Development, sponsored by the Committee on Child Development Research and Public Policy, National Academy of Sciences, Woods Hole, Massachusetts, 1985
Rutter M., Psychosocial resilience and protective mechanism, "American Journal of Orthopsychiatry", 57, 3,1987
Rutter M, Sroufe LA,. *Developmental psychopathology: Concepts and challenges*, "Development and Psychopathology", 12,2002, pp. 265-296
Rumberger R. W., *High school dropouts: A review of issues and evidence*, "Review of Educational Research", 57, 1987, pp 101-112
Sameroff A. J., Emde R. N., *I disturbi della relazione nella prima infanzia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991

Sasso G. M., & Rude H. A., *Unprogrammed effects of training high-status peers to interact with severely handicapped children, "Journal of Applied Behavior Analysis*", 20, 1987, pp 35–44.

Scanagatta S., *Socializzazione e capitale umano. La sociologia dell'educazione e le sfide della globalizzazione*, Padova, Cedam, 2002
Schleien S. J., Mustonen T., & Rynders J. E.,*Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. "Journal of Autism and Developmental Disorders*", 25, 1995, pp 397–413.
Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria ed. Fiorentina, 1967
Sen A. K. *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori, 2010
Shaffer D, Fisher P, Dulcan MK, et alii, *The NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version 2.3 (DISC-2.3): description, acceptability, prevalence rates, and performance in the MECA study (Method for the Epidemiology of Child and Adolescent Mental Disorders Study*)."Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry", 35, 1996, pp. 865-877
Shaffer D., Gould M.S., Greenberg T., Veltig D.M., Y*outh Suicide Risk and Preventive Interventions: A Review of the Past 10 Yaers,* "J. Of American Child Adolescence Psychiatry", 42:4, 2003, pp. 386-405
Snyder J., Reid J., Patterson G., (2003), *A social learning model of child and adolescent antisocial behavior*, in Lahey B.B., Moffitt T.E., Caspi A.
Soana V. in *Quaderni di Counseling*, n. 1/2003
Soresi S., Nota L., *La facilitazione dell'integrazione scolastica*, Pordenone, Erip Editrice, 2001
SPRING - *"Sistema di PRevenzione INtegrata dell'esclusione socio-lavorativa dei Giovani"* - http://www.casadicarita.org/it/content/spring
Sroufe A.L., Rutter M., *The domain of developmental psychopathology*, Child Development, 55, 1984, pp.17-29
Stein E., *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium, 1985
Suh S., & Suh J., *Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts*, "Professional School Counseling", 10, 3, 2007, pp. 297-306
Sultana R.G., *Career Guidance and Social Inclusion: A Challenge for Europe*, "Australian Journal of Career Development", Volume 19, Number 1, Autumn 2010
Taylor C. White S., *Ragionare i casi*, Trento, Erickson, 2005
Toniolo G., *Adolescenza e identità* Bologna, Il Mulino,1999
Trevarthen C., *Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali*, in Riva Prugnola C., (a cura di), Lo sviluppo affettivo del bambino, Milano Cortina, 1993
Tronto J.C. e Fisher, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia, Diabasis, 2006
Volpini L., Frazzetto T. *Trattare e Orientare i minori devianti*. In libreria ad Aprile 2013.
Weil S., *L'ombra e la grazia*, Milano, Rusconi, 1985
Weiner J.M., Smith R.S., *Vulnerable but invincible: longitudinal study of resilient children and youth*, New York, McGraw-Hill, 1999
Weiner J.M., *Rapporti tra le classificazioni dei disturbi psichiatrici dell'infanzia e dell'adolescenza e disturbi dell'età adulta*, Noos, 5,1, 1999, pp. 15-26.
Wilford, *The map makers*, New York, Vintage, 1982
Winnicott D., *L'adolescenza: un faticoso superamento della depressione*. In SC, Feinstein, PL Giovacchini, (a cura di), Psichiatria dell'infanzia, vol. 1. Roma, Armando, 1971, 69-81
World health Organization, *Figures and facts about suicide*. Geneva.: WHO, 1991
http://www.casadicarita.org/it/content/rischio-di-sicurezza-percorsi-di-prevenzione-sociale

Elenco degli Autori

Roberto Baiocco, Ricercatore confermato presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" dove insegna "Comportamenti a Rischio in preadolescenza e adolescenza". Dottore di Ricerca in Psicologia, Psicoterapeuta Familiare e Specializzato in "Valutazione Psicologica". I temi principali di ricerca riguardano i fattori di rischio e protezione in preadolescenza e adolescenza e la relazione tra parenting/funzionamento familiare e sviluppo del bambino.

Loriano Bigi, Dirigente - Direzione Generale per le Politiche dei Servizi per il Lavoro. Ministero del lavoro e delle politiche sociali

Lucia Boncori, Professore Ordinario dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Dal 1980, ha fondato e diretto la Scuola di specializzazione post lauream in Valutazione psicologica e consulenza (counselling). Ha svolto ricerche sull'inserimento di persone con varie forme di handicap e disagio psichico nella scuola (contrasto all'abbandono scolastico dopo i 14 anni) e sulle tematiche relative alla gestione del personale con problemi di disagio psichico in strutture lavorative pubbliche.

Silvana Calaprice, Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Pedagogia Sociale. Tra i vari compiti che è andata assumendo vi è anche quello di Presidente del Corso di Laurea in Educazione Professionale nel campo del disagio minorile, devianza e marginalità presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Bari dall'A.A. 2001-2002. All'interno di queste sue specificità ha approfondito le tematiche relative alla Pedagogia del disagio con approfondimento critico e di ricerca sui problemi relativi alla origine di fenomeni quali dispersione, devianze, disagio, evasioni, difficoltà di apprendimento, emarginazione, rifiuto nella vita dei giovani, droga, bullismo e penitenziario.

Raffaele Ciambrone, Dirigente MIUR - Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione.

Francesca Cirulli, Primo ricercatore presso il Reparto di Neuroscienze comportamentali, Dipartimento di Biologia Cellulare e Neuroscienze dell'Istituto Superiore di Sanità. Si è laureata in Scienze Biologiche presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" nel

1988. Si è perfezionata presso la Stanford University (USA) ottenendo il titolo di Master in Scienze Biologiche (1990) e di Dottore (PhD) in Neurobiologia (2000). Il campo di ricerca riguarda lo studio delle esperienze precoci e dello stress quali fattori di rischio per la neurodegenerazione e per lo sviluppo di specifiche patologie psichiatriche, incluse le forme depressive e i disturbi dell'emotività. Negli ultimi anni il campo di attività include gli Interventi Assistiti con gli Animali e l'Agricoltura sociale, con particolare riguardo alla formazione, la redazione di Linee guida e la valutazione e il coordinamento di progetti nazionali.

Federica Costigliola, Psicologa clinica, frequentatore scientifico presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Attualmente collabora come assistente, con ulteriori fini di ricerca, presso la cattedra di "Psicologia dello sviluppo" della stessa Facoltà.

Greta De Santis, Psicologa, psicoterapeuta, Coordinatrice Comunità "Casetta Rossa" APS "Il Fiore Del Deserto". Psicologa presso il XVI Municipio e presso l'Associazione AIRES, Centro Famiglia "Stella Polare", del Municipio XIII.

Denise Erbuto, Psicologo clinico. Psicologo in formazione in analisi bioenergetica, Scuola IIFAB. Attualmente collabora con il Servizio per la Prevenzione del Suicidio, U.O.C. di Psichiatria, dell'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea di Roma, nell'ambito del progetto per l'implementazione della help-line e del sito per la prevenzione del suicidio in italia a cura del Servizio per la Prevenzione del Suicidio presso l'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea, Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

Maurizio Ferraro, Presidente della Cooperativa G. Garibaldi. Si occupa di inclusione lavorativa di ragazzi con disturbi dello spettro autistico.

Tiziana Frazzetto, Psicologa e psicoterapeuta. È membro del Coordinamento Nazionale Counselor Professionisti. Ha una lunga esperienza nel settore dell'educazione e dell'orientamento, soprattutto giovanile, della formazione ed educazione degli adulti. Con il Comune di Roma ed Enti pubblici svolge attività di consulenza socio-educativa ed orientativa presso strutture educative e penitenziarie minorili. È Docente, nella "Scuola Superiore di Specializzazione in Psicologia Clinica"di Roma, IFREP e nel "Master per counselor in ambito socio-educativo", presso l'Istituto di Formazione per Educatori e Psicoterapeuti (IFREP) di Roma, Università Pontificia Salesiana.

Andrea Gallina, laureato in Scienze dell'Educazione e con un master di 1° livello in "Management della formazione professionale e delle politiche del lavoro", opera in Casa di Carità da quasi 15 anni. Ha iniziato il suo cammino occupandosi di sviluppo delle abilità sociali, orientamento professionale e accompagnamento a stage/tirocini principalmente con utenze "deboli", per arrivare ad ampliare le sue competenze con attività di progettazione e coordinamento di iniziative di politica attiva del lavoro. Immutato in questi anni resta l'interesse per le metodologie didattiche e la riflessione sull'orizzonte pedagogico che devono caratterizzare le attività rivolte ai giovani.

Don Vincenzo Giammello, Salesiano, Presidente della Cooperativa Sociale Centro Orizzonte Lavoro di Catania, Consigliere nazionale del Scs/Cnos Salesiani per il sociale. Da 23 anni si occupa dell'inclusione sociale di minori, giovani e adulti (con particolare attenzione a coloro che si trovano in situazioni di svantaggio), attraverso azioni per l'accompagnamento al lavoro.

Giulio Iannis, Docente a contratto Università di Siena, consulente esperto nell'ambito dell'orientamento professionale. Ha coordinato progetti di ricerca intervento per lo sviluppo dei sistemi locali di orientamento e di prevenzione della dispersione scolastica e formativa. Partner di Pluriversum, società di consulenza di Siena, per lo sviluppo di modelli e strumenti ICT nel campo dell'orientamento.

Fiorenzo Laghi, Ricercatore confermato presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" dove insegna Psicologia dello sviluppo. Coordina il Dottorato in psicologia dell'orientamento e dei processi di apprendimento. Ha pubblicato articoli e volumi sull'analisi dei fattori di protezione di alcuni comportamenti a rischio in preadolescenza e adolescenza, e sull'inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con disturbo dello spettro autistico.

Simona Levanto, Coordinatore del Servizio di Assistenza specialistica presso l'ITAS G. Garibaldi. Si occupa di inclusione scolastica e lavorativa di adolescenti con disturbo dello spettro autistico.

Barbara Lorusso, laureata in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e Psicologia del benessere nel corso di vita, esperta in Criminologia. Volge particolare attenzione alla psicopatologia e alla devianza minorile. Co-autrice della pubblicazione Lombardo C., Battagliese G., David M., Lorusso B., Baglioni C., Espie C., Violani C. "Psychophysiological reactivity to symptom-related emotional stimuli in insomnia: A replication and extension to disordered eating". *Sleep and Biological Rhythms, Japanese Society of Sleep Research*, 2013; 11: 20-28, in attesa di pubblicazione del suo lavoro "*Baby killers*: aggressività e violenza nei giovani di oggi. Dal disagio all'omicidio". In attesa di pubblicazione su *Rassegna di Psicoterapie. Ipnosi. Medicina Psicosomatica. Psicopatologia Forense*, periodico quadrimestrale a carattere scientifico Università degli studi di Roma "La Sapienza".

Daniela Lorenzetti, Pedagogista. Docente a contratto nel corso di laurea in servizio sociale – presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Componente della consulta nazionale AIDS presso il Ministero della Salute. Collabora con l'Associazione "Il fiore del deserto" e con l'Associazione ANLAIDS Nazionale nell'ambito della progettazione di interventi per la prevenzione dell'aids.

Cesare Moreno, Insegnante elementare. Presidente dell'Associazione Maestri di Strada. Coordinatore del Progetto Chance che si occupa del recupero dei *drop out* nella scuola media. Ha ricevuto diversi incarichi istituzionali per la lotta alla dispersione scolastica.

Daniela Pavoncello, Psicologa, Ricercatrice Isfol. Ha un'esperienza pluriennale nel settore dell'orientamento scolastico/professionale e della formazione professionale, privilegiando gli interventi rivolti alla fascia giovanile e in particolare nell'area del disagio. Ha condotto sul tema ricerche e progetti in ambito nazionale e comunitario. Ha pubblicato numerosi testi ed articoli riguardanti tematiche dei giovani e il loro inserimento nel mondo del lavoro.

Maurizio Pompili, Medico Psichiatra e suicidologo. Dottore di Ricerca in Neuroscienze Sperimentali e Cliniche. È Dirigente Medico di I livello presso l'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea in Roma. Attualmente è ricercatore confermato per il Settore Scientifico Disciplinare MED/25 Psichiatria, presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Docente di Epidemiologia Psichiatrica, Psichiatria e Psicopatologia presso la Facoltà di Medicina e Psicologia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Docente in diversi corsi di laurea triennali e presso la Scuola di Specializzazione in Psichiatria della stessa facoltà. È Responsabile del Servizio per la Prevenzione del Suicidio, U.O.C. di Psichiatria, dell'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea di Roma.

È il rappresentante per l'Italia dell'International Association for Suicide Prevention (IASP) e Presidente dei Rappresentanti Nazionali IASP. Nel 2008 è stato insignito con lo Shneidman Award dall'American Associaition of Suicidology con la motivazione "*Outstanding early career contribution to suicidology*". Autore di circa 300 lavori scientifici che includono articoli di ricerca clinica e review, capitoli di libri ed editoriali. Il suo indice H è pari a 21. È editor eco-editor di 10 libri internazionali e membro di diversi Editorial Board.

Vittoria Quondamatteo, Psicologa di comunità, psicoterapeuta, Socia A.R.P.A, fondatrice dell'AINA onlus e dell'A.P.S. "Il Fiore del Deserto", Responsabile della Comunità Psicosocio-educativa "Casetta Rossa". Esperta in disagio giovanile, si occupa da oltre 10 anni di minori con disagi psichici provenienti dal Circuito penale e civile. Ha realizzato in Kenya, con l'AINA, la casa famiglia "Bimbi del Meriggio" per bambini affetti da HIV.

Federica Ricci, Psicologo clinico e dottore di ricerca in scienze forensi. Attualmente collabora con il Servizio per la Prevenzione del Suicidio, U.O.C. di Psichiatria, dell'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea di Roma, nell'ambito del progetto per l'implementazione della help-line e del sito per la prevenzione del suicidio in italia a cura del Servizio per la Prevenzione del Suicidio presso l'Azienda Ospedaliera Sant'Andrea, Università degli Studi di Roma "La Sapienza". In particolare coordina il progetto di ricerca: Teen Screen Program, sulla prevenzione del disagio e del suicidio in adolescenza, in collaborazione con la Columbia University di NY.

Cesare Rosso, Psicologo-pedagogista, dal 1983 nella F.P., prima come consulente e dal 1991 come dipendente della Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri. È stato coordinatore dei progetti Youthstart Icaro e Perseo, direttore della Città dei Ragazzi e il Coordinatore della Commissione regionale Giovani a Rischio.

Per un decennio ha svolto attività di professore a contratto presso l'Università di Torino, Facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione Primaria.

Giorgio Rosso, Progettista di formazione presso Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri Onlus. Esperto di didattica della formazione e di progettazione di interventi integrati. Da 15 anni opera nella progettazione e realizzazione di progetti sperimentali per la formazione e l'inserimento al lavoro di giovani, disabili, adulti, in particolare nel quadro dei programmi comunitari del FSE.

Amedeo Spagnolo, Dirigente ISFOL, Responsabile del Progetto Strategico Pro.P.

Collana editoriale
I libri del Fondo sociale europeo

1. **I termini della formazione.** *Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, 2002
2. **Compendio normativo del FSE.** *Manuale 2000-2006*, 1a edizione 2002, 2a edizione aggiornata 2003
3. **Compendio normativo del FSE.** *Guida operativa*, 1a edizione ed. 2002, 2a edizione aggiornata 2003
4. **Il FSE nel web.** *Analisi della comunicazione attraverso Internet*, 2002
5. **Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione**, 2003
6. **Politiche regionali per la formazione permanente.** *Primo rapporto nazionale*, 2003
7. **Sviluppo del territorio nella new e net economy**, 2003
8. **Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro**, 2003
9. **L'attuazione dell'obbligo formativo.** *Terzo rapporto di monitoraggio*, 2003
10. **Manuale per il tutor dell'obbligo formativo.** *Manuale operativo e percorsi di formazione*, 2003
11. **Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia.** *Anno formativo 2000-2001*, 2003
12. **Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione**, 2003
13. **Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione**, 2003
14. **I contenuti per l'apprendistato**, 2003
15. **Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese**, 2003
16. **L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job**, 2003
17. **L'offerta di formazione permanente in Italia.** *Primo rapporto nazionale*, 2003
18. **Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso.** *Primo rapporto nazionale sulla domanda*, 2003
19. **La qualità dell'e-learning nella formazione continua**, 2003

20. **Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning**, 2003
21. **Apprendimento in età adulta.** *Modelli e strumenti*, 2004
22. **Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori**, 2004
23. **La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione**, 2004
24. **La formazione continua nella contrattazione collettiva**, 2004
25. **Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE** (volume + cd rom), 2004
26. **Appunti sull'impresa sociale**, 2004
27. **Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies.** *Synthesis report*, 2004
28. **Formazione continua e grandi imprese** (volume + cd rom), 2004
29. **Guida al mentoring.** *Istruzioni per l'uso*, 2004
30. **Gli appalti pubblici di servizi e il FSE.** *Guida operativa*, 2004
31. **La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema.** *Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS*, 2004
32. **Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione**, 2004
33. **Tecnici al lavoro.** *Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, 2004
34. **Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego**, 2004
35. **Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego**, 2004
36. **Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O.** *Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, 2004
37. **L'attuazione dell'obbligo formativo.** *Quarto rapporto di monitoraggio*, 2004
38. **Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia**, 2004
39. **Accreditamento delle sedi orientative** (8 volumi in cofanetto), 2004
40. **Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione**, 2004
41. **Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi**, 2004
42. **Guida al mentoring in carcere**, 2004
43. **Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi.** *Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, 2004
44. **Certificazione delle competenze e life long learning.** *Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa*, 2004
45. **Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione**, 2004
46. **Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione**, 2004
47. **Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione** (volume + cd rom), 2005
48. **L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio**, 2005
49. **I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa**, 2005
50. **Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord.** *Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, 2005
51. **La rete, i confini, le prospettive.** *Rapporto apprendistato 2004*, 2005
52. **La spesa per la formazione professionale in Italia**, 2005
53. **La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario** (volume + cd rom), 2005
54. **Informare per scegliere.** *Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, 2005
55. **Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare.** *Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, 2005

56. **Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani.** *V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2005
57. **La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society** (volume + cd rom), 2005
58. **La domanda di lavoro qualificato.** *Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, 2005
59. **La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto.** *Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, 2005
60. **La moltiplicazione del tutor.** *Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, 2005
61. **Quarto rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia.** *Anno formativo 2002-2003*, 2005
62. **La Ricerca di lavoro.** *Patrimonio formativo, caratteristiche premianti, attitudini e propensioni dell'offerta di lavoro in Italia*, 2005
63. **I formatori della formazione professionale.** *Come (e perché) cambia una professione*, 2005
64. **I sistemi regionali di certificazione: monografie**, 2005
65. **Il Fondo Sociale Europeo nella programmazione 2000-2006: risultati e prospettive.** *Atti dell'Incontro Annuale QCS Ob3. Roma, 31 gennaio-1 febbraio 2005*, 2005
66. **Trasferimento di buone pratiche: case study.** *Terzo volume*, 2005
67. **Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi formativi in obiettivo 1.** *Seconda sperimentazione in ambito regionale*, 2005
68. **L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti**, 2005
69. **Analisi dei meccanismi di governance nell'ambito della programmazione regionale FSE 2000-2006**, 2005
70. **La valutazione degli interventi del Fondo sociale europeo 2000-2006 a sostegno dell'occupazione.** *Indagini placement Obiettivo 3*, 2006
71. **Aspettative e comportamenti di individui e aziende in tema di invecchiamento della popolazione e della forza lavoro.** *I risultatidi due indagini*, 2006
72. **La domanda di lavoro qualificato: le inserzioni "a modulo" nel 2004**, 2006
73. **Insegnare agli adulti: una professione in formazione**, 2006
74. **Il governo locale dell'obbligo formativo.** *Indagine sulle attività svolte dalle Province per la costruzione del sistema di obbligo formativo*, 2006
75. **Dipendenze e Mentoring. Prevenzione del disagio giovanile e sostegno alla famiglia**, 2006
76. **Guida all'Autovalutazione per le strutture scolastiche e formative.** *Versione italiana della Guida preparata dal Technical Working Group on Quality con il supporto del Cedefop*, 2006
77. **Modelli e metodologie per la formazione continua nelle Azioni di Sistema.** *I progetti degli Avvisi 6 e 9 del 2001 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, 2006
78. **Esiti dell'applicazione della politica delle pari opportunità e del mainstreaming di genere negli interventi di FSE.** *Le azioni rivolte alle persone e le azioni rivolte all'accompagnamento lette secondo il genere*, 2006
79. **La transizione dall'apprendistato agli apprendistati.** *Monitoraggio 2004-2005*, 2006
80. **Plus Partecipation Labour Unemployment Survey.** *Indagine campionaria nazionale sulle caratteristiche e le aspettative degli individui sul lavoro*, 2006
81. **Valutazione finale del Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3 2000-2006. The 2000-2006 Objective 3 Community Support Framework Final Evaluation.** *Executive Summary*, 2006
82. **La comunicazione per l'Europa: politiche, prodotti e strumenti**, 2006
83. **Le Azioni Innovative del FSE in Italia 2000-2006.** *Sostegno alla diffusione e al trasferimento dell'innovazione. Complementarità tra il FSE e le Azioni Innovative (ex art. 6 FSE)*, 2006

84. **Organizzazione Apprendimento Competenze.** *Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, 2006
85. **L'offerta regionale di formazione permanente.** *Rilevazione delle attività cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo*, 2007
86. **La valutazione di efficacia delle azioni di sistema nazionali: le ricadute sui sistemi regionali del Centro Nord Italia**, 2007
87. **Il Glossario e-learning per gli operatori del sistema formativo integrato. Uno strumento per l'apprendimento in rete**, 2007
88. **Verso il successo formativo.** *Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2007
89. **xformare.it Sistema Permanente di Formazione on line.** *Catalogo dei percorsi di formazione continua per gli operatori del Sistema Formativo Integrato. Verso un quadro europeo delle qualificazioni*, 2007
90. **Impiego delle risorse finanziarie in chiave di genere nelle politiche cofinanziate dal FSE.** *Le province di Genova, Modena e Siena*, 2007
91. **I Fondi strutturali nel web: metodi d'uso e valutazione**, 2007
92. **Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia?** *Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento*, 2007
93. **La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti**, 2007
94. **La domanda di lavoro qualificato in Italia. Le inserzioni a modulo nel 2005**, 2007
95. **Gli organismi per le politiche di genere.** *Compiti, strumenti, risultati nella programmazione del FSE: una ricerca valutativa*, 2007
96. **L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali.** *Monitoraggio sul 2005-06*, 2007
97. **La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: Linee guida e Carta dei Servizi**, 2007
98. **Analisi della progettazione integrata.** *Elementi della programmazione 2000/2006 e prospettive della nuova programmazione 2007/2013*, 2007
99. **L'Atlante dei Sistemi del lavoro: attori e territori a confronto.** *I risultati del SIST II mercato del lavoro attraverso una lettura cartografica*, 2007
100. **Procedure per la gestione della qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego.** *Manuale operativo*, 2007
101. **I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano**, 2007
102. **Sviluppo, Lavoro e Formazione. L'integrazione delle politiche.** *Atti del Seminario "Sistemi produttivi locali e politiche della formazione e del lavoro"*, 2007
103. **I volontari-mentori dei soggetti in esecuzione penale e le buone prassi nei partenariati locali**, 2007
104. **Guida ai gruppi di auto-aiuto per il sostegno dei soggetti tossicodipendenti e delle famiglie**, 2007
105. **Gli esiti occupazionali dell'alta formazione nel Mezzogiorno.** *Indagine placement sugli interventi cofinanziati dal FSE nell'ambito del PON Ricerca 2000-2006*, 2007
106. **La riflessività nella formazione: modelli e metodi**, 2007
107. **L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: esiti del secondo triennio**, 2007
108. **Rapporto annuale sui corsi IFTS.** *Esiti formativi ed occupazionali dei corsi programmati nell'annualità 2000-2001 e Monitoraggio dei corsi programmati nell'annualità 2002-2003*, 2007
109. **La formazione permanente nelle Regioni.** *Approfondimenti sull'offerta e la partecipazione*, 2007
110. **Le misure di inserimento al lavoro in Italia (1999-2005)**, 2008
111. **Dieci anni di orientamenti europei per l'occupazione (1997-2007).** *Le politiche del lavoro in Italia nel quadro della Strategia europea per l'occupazione*, 2008

112. **Squilibri quantitativi, qualitativi e territoriali del mercato del lavoro giovanile.** *I risultati di una indagine conoscitiva*, 2008
113. **Verso la qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei centri per l'impiego.** *Risultati di una sperimentazione. Atti del Convegno*, 2008
114. **Il lavoro a termine dopo la Direttiva n. 1999/70/CE**, 2008
115. **Differenziali retributivi di genere e organizzazione del lavoro.** *Una indagine qualitativa*, 2008
116. **La formazione dei rappresentanti delle parti sociali per lo sviluppo della formazione continua**, 2008
117. **Fostering the participation in lifelong learning.** *Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom. Final research report*, (volume + cd rom), 2008
118. **Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.** *Misure e azioni in Francia, Germania, Svezia, Regno Unito - Vol. 1 Il Rapporto di ricerca*, 2008
119. **Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.** *Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia - Vol. 2 Le specifiche misure*, 2008
120. **Partecipazione e dispersione.** *Settimo rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2008
121. **Strumenti e strategie di governance dei sistemi locali per il lavoro.** *Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume I*, 2008
122. **Strumenti e strategie di attivazione nei sistemi locali per il lavoro.** *Monitoraggio Spi 2000-2007. Volume II*, 2008
123. **La domanda di istruzione e formazione degli allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione.** *I risultati dell'indagine ISFOL*, 2008
124. **La partecipazione degli adulti alla formazione permanente.** *Seconda Rilevazione Nazionale sulla Domanda*, 2008
125. **Il bene apprendere nei contesti e-learning**, 2008
126. **Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa**, 2008
127. **I call center in Italia: forme di organizzazione e condizioni di lavoro**, 2008
128. **Contributi per l'analisi delle politiche pubbliche in materia di immigrazione**, 2008
129. **Quattordici voci per un glossario del welfare**, 2008
130. **Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo.** *Piste di lavoro e indicazioni operative*, 2008
131. **Verso l'European Qualification Framework**, 2008
132. **Le competenze per la governance degli operatori del sistema integrato**, 2008
133. **Donne sull'orlo di una possibile ripresa.** *Valutazione e programmazione 2007-2013 come risorse per la crescita dell'occupazione femminile*, 2009
134. **Monitoraggio dei Servizi per l'impiego 2008**, 2009
135. **Le misure per il successo formativo.** *Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere*, 2009
136. **La prima generazione dell'accreditamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate**, 2009
137. **Le pari opportunità e il mainstreaming di genere nelle "azioni rivolte alle strutture e ai sistemi" cofinanziate dal FSE**, 2009
138. **Apprendimenti e competenze strategiche nei percorsi formativi triennali: i risultati della valutazione**, 2010
139. **Il Nuovo Accreditamento per l'Obbligo di Istruzione/Diritto-Dovere Formativo.** *La sfida di una sperimentazione in corso*, 2010
140. **Rapporto orientamento 2009.** *L'offerta di orientamento in Italia*, 2010
141. **Apprendistato: un sistema plurale.** *X Rapporto di Monitoraggio*, 2010
142. **Rompere il cristallo.** *I risultati di un'indagine ISFOL sui differenziali retributivi di genere in Italia*, 2010

143. **Formazione e lavoro nel Mezzogiorno.** *La Valutazione degli esiti occupazionali degli interventi finalizzati all'occupabilità cofinanziati dal Fondo Sociale Europeo 2000-2006 nelle Regioni Obiettivo 1*, 2010
144. **Valutare la qualità dell'offerta formativa territoriale.** *Un quadro di riferimento*, 2010
145. **Perché non lavori?** *I risultati di una indagine Isfol sulla partecipazione femminile al mercato del lavoro*, 2010
146. **Le azioni sperimentali nei Centri per l'impiego.** *Verso una personalizzazione dei servizi*, 2010
147. **La ricerca dell'integrazione fra università e imprese.** *L'esperienza sperimentale dell'apprendistato alto*, 2010
148. **Occupazione e maternità: modelli territoriali e forme di compatibilità**, 2011
149. **Anticipazione dei fabbisogni professionali nel settore Turismo**, 2011
150. **Rapporto orientamento 2010**. *L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, 2011
151. **Lisbona 2000-2010**. *Rapporto di monitoraggio ISFOL sulla Strategia europea per l'occupazione*, 2011
152. **Il divario digitale nel mondo giovanile**. *il rapporto dei giovani italiani con le ICT*, 2011
153. **Istruzione, formazione e mercato del lavoro: i rendimenti del capitale umano in Italia**, 2011
154. **La terziarizzazione del sommerso**. *Dimensioni e caratteristiche del lavoro nero e irregolare nel settore dei servizi*, 2011
155. **Donne e professioni**. *Caratteristiche e prospettive della presenza delle donne negli ordini professionali*, 2011
156. **Valutazione delle misure per l'inserimento al lavoro: i tirocini formativi e di orientamento**, 2011
157. **La buona occupazione**. *I risultati delle indagini ISFOL sulla Qualità del lavoro in Italia*, 2011
158. **La flexicurity come nuovo modello di politica del lavoro**, 2011
159. **Le azioni locali a supporto del prolungamento della vita attiva**, 2011
160. **Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza**, 2012
161. **Qualità dell'offerta e-learning e valorizzazione delle competenze dei formatori**, 2012
162. **Dimensioni e caratteristiche del lavoro sommerso/irregolare in agricoltura**, 2012
163. **Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa**, 2012
164. **Il fenomeno delle esternalizzazioni in Italia.** *Indagine sull'impatto dell'outsourcing sull'organizzazione aziendale, sulle relazioni industriali e sulle condizioni di tutela dei lavoratori*, 2012
165. **Strumenti per la formazione esperienziale dei manager**, 2012
166. **Etnie e Web.** *La rappresentazione delle popolazioni migranti e rom nella rete Internet*, 2012
167. **Indagine Plus. Il mondo del lavoro tra forma e sostanza**. *Terza annualità*, 2012
168. **Manuale di Peer Review per l'Istruzione e la Formazione Professionale iniziale**, 2012
169. **Lauree ambientali triennali: inserimento lavorativo e prosecuzione degli studi**, 2012
170. **Energie rinnovabili e efficienza energetica**. *Settori strategici per lo sviluppo sostenibile: implicazioni occupazionali e formative*, 2012
171. **Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito**, 2012
172. **Modello teorico integrato di valutazione delle strutture scolastiche e formative**, 2012
173. **Attuazione primi risultati del programma di contrasto alla crisi occupzionale**. *Il triennio 2009-2011*, 2012
174. **Sviluppo locale: diffusione delle conoscenze e competenze nei sistemi produttivi e filiere territoriali**, 2012
175. **Rapporto nazionale di valutazione intermedia delle attività di informazione e pubblicità dei programmi operativi Fse 2007-2013**, 2013

176. **Lavoratori autonomi: Identità e percorsi formativi. Risultati di un'indagine quali-quantitativa**, 2013
177. **Impatto delle tematiche dello sviluppo sostenibile sui sistemi produttivi e professionali**, 2013
178. **Il tutor aziendale per l'apprendistato: Manuale per la formazione**, 2013
179. **Le competenze trasversali nelle équipe della salute mentale**, 2013
180. **Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2012**, 2013
181. **Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa**. *Edizione aggiornata 2013*, 2013
182. **La riqualificazione sostenibile dei contesti urbani metropolitani. Settori strategici per lo sviluppo sostenibile: implicazioni occupazionali e formative, 2013**
183. **Le dimensioni della qualità del lavoro. I risultati della III Indagine Isfol sulla qualità del lavoro, 2013**
184. **Mercato del lavoro, capitale umano ed imprese: una nuova prospettiva di politica del lavoro, 2013**
185. **Oltre il disagio psichico dei giovani: modelli e pratiche di inclusione socio-lavorativa.** *Riflessioni e contributi del seminario di studio***, 2013**

Finito di stampare nel mese di dicembre 2013
da: www.**revelox**.it