

EXECUTIVE SUMMARY

«VALUTAZIONE REALISTA DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA E FORMATIVA NELLA REGIONE CAMPANIA»

1. FABBISOGNO VALUTATIVO

La **“Valutazione realista della dispersione scolastica e formativa nella Regione Campania”** si inserisce nell’ambito del servizio di supporto tecnico alla Valutazione indipendente del PR FSE+ 2021–2027 e nasce dall’esigenza di approfondire le caratteristiche regionali del fenomeno, rafforzando la base conoscitiva a supporto delle politiche di prevenzione e contrasto.

La dispersione scolastica è da oltre quindici anni una priorità strategica a livello europeo, in quanto strettamente connessa all’inclusione sociale e alle opportunità occupazionali dei giovani. In tale quadro, il Consiglio Europeo ha fissato l’**obiettivo di ridurre il tasso di abbandono precoce al di sotto del 9% entro il 2030**. Nonostante i progressi registrati, l’Italia continua a collocarsi tra i Paesi UE maggiormente interessati dal fenomeno, con criticità più accentuate nelle regioni del Mezzogiorno.

In **Campania** la quota di **giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e di formazione professionale (ELET)** resta elevata e superiore sia alla media nazionale sia a quella europea pari al 9,3% (Istat, 2024), pur evidenziando un miglioramento significativo negli ultimi anni. **Dal 2018 al 2024 il tasso di ELET si è ridotto di oltre cinque punti percentuali**, anche grazie alle politiche di contrasto attivate attraverso fondi nazionali e regionali. L’esperienza della **pandemia da Covid-19** ha inoltre evidenziato e acuito vulnerabilità strutturali del sistema, con un temporaneo aumento del fenomeno nel 2020, legato alla riduzione della socialità e all’impatto della didattica a distanza sulle fasce più fragili della popolazione studentesca. Anche gli esiti dell’analisi dei dati relativi alla **dispersione “implicita”**, ossia alla quota di studenti che completano la scuola senza raggiungere i livelli minimi di competenza, rafforzano la necessità di un approfondimento conoscitivo del fenomeno della dispersione a livello regionale.

In un quadro di crescente complessità, l’andamento complessivo del fenomeno mostra come, **seppur a fronte della riduzione dei giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione**, permane una quota di **ragazzi e ragazze in condizione di fragilità sociale ed educativa**, anche caratterizzata dall’emersione di “nuovi” bisogni, rispetto ai quali è necessario rafforzare la capacità di fornire una risposta del sistema scolastico e degli altri attori istituzionali e sociali a diverso titolo coinvolti.

2. OGGETTO E FINALITÀ DELLA VALUTAZIONE

Lo studio qui presentato, mirato a valutare gli effetti degli interventi finanziati con i Fondi UE (POR FSE e FSE+) nei cicli di programmazione 2014-2020 e 2021-2027 sul fenomeno della dispersione scolastica e formativa in Campania, si è proposto, a partire dagli esiti della precedente valutazione del Programma “Scuola Viva”, nonché dalle preesistenti misurazioni, di **rispondere all’esigenza di approfondire le dimensioni strutturali e culturali e le dinamiche della dispersione scolastica al fine di rafforzare l’efficacia degli strumenti di prevenzione, contrasto e compensazione**. Esso, in linea con il mandato valutativo, è stato caratterizzato **dall’adozione del metodo realista** che, attraverso la ricostruzione dei possibili nessi causali nella complessità delle situazioni concrete, consente di delineare le configurazioni in grado di cogliere le dinamiche tra il contesto, i meccanismi e gli output. Nel processo valutativo è stata **posta l’attenzione a due dimensioni centrali** — quella personale e quella sociale — e **al ruolo dei principali attori coinvolti**, con specifico riferimento alle istituzioni scolastiche. Attraverso l’utilizzo di metodi qualitativi, sono così stati così approfonditi gli elementi, le determinanti e le dinamiche che in qualche modo alterano il fisiologico svolgimento e completamento dei percorsi di formazione e istruzione scolastica.

È dunque proprio in virtù della sua **peculiarità metodologica** che la presente valutazione potrà rappresentare, da un lato, un importante **supporto strategico-conoscitivo alla programmazione regionale** nell’individuare quali risultati siano prodotti da interventi in grado di attivare meccanismi efficaci rispetto ai diversi fattori di rischio (sociali, personali, territoriali) e ai profili dei ragazzi e delle ragazze coinvolte; dall’altro **contribuire al dialogo con i soggetti istituzionali e i partner territoriali** impegnati nelle attività di prevenzione e contrasto all’abbandono scolastico.

3. METODOLOGIA APPLICATA

In coerenza con il **‘mandato valutativo’**, la valutazione in oggetto è stata caratterizzata dall’adozione del **metodo realista**, che – partendo da evidenze empiriche e dalla consapevolezza della singolarità e non generalizzabilità dei dati – orienta la costruzione di **configurazioni causali che consentono di collegare il contesto, i meccanismi e gli esiti**. La valutazione da un **punto di vista tecnico-operativo si è avvalsa di un approccio metodologico integrato**, fondato su un’articolata attività di indagine di campo rivolta, in modo prioritario, al coinvolgimento e all’ascolto dei ragazzi e delle ragazze che hanno

abbandonato precocemente gli studi (attraverso **9 interviste biografiche**), ma anche a raccogliere informazioni e opinioni dai soggetti coinvolti nell'attuazione delle principali misure regionali che direttamente o indirettamente svolgono un ruolo nel contrasto alla dispersione scolastica, ossia **stakeholder** (Rappresentanti istituzionali ed esperti) e soggetti beneficiari/attuatori delle misure regionali finanziate dal FSE + 2021-2027 (complessivamente sono stati intervistati attraverso un'indagine CAWI **194 tra Istituti scolastici, Istituti di Istruzione e Formazione Professionale - IeFP - ed Enti del terzo settore**).

4. PRINCIPALI RISULTATI EMERSI DALLA VALUTAZIONE

4.1 LE CARATTERISTICHE SOCIODEMOGRAFICHE E DI BACKGROUND DEI DROP-OUT E GLI EARLY LEAVING FROM EDUCATION AND TRAINING (ELET) IN CAMPANIA

- ▶ **L'età adolescenziale compresa tra i 13 e i 16 anni**, l'appartenenza a **contesti socio-economici svantaggiati** e il basso **livello di istruzione dei genitori** rappresentano caratteristiche significativamente associate alla probabilità di abbandono precoce. Una maggiore esposizione al rischio si verifica inoltre tra gli studenti di **genere maschile**, con **background migratorio** o con **disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento**, anche nei casi in cui tali condizioni non risultino formalmente certificate o adeguatamente supportate.
- ▶ Si conferma l'esistenza di **fasi di transizione particolarmente critiche**, evidenziando che le maggiori difficoltà si concentrano nel **passaggio dal primo al secondo ciclo scolastico** (con il passaggio alle scuole superiori) e **intorno ai 16 anni**, quando si conclude l'obbligo scolastico e molti giovani a rischio, se lasciati soli, abbandonano gli studi.

4.2 I FATTORI DI CONTESTO CHE INCIDONO SUI RISCHI DI DISPERSIONE

I risultati di analisi confermano la natura complessa e multidimensionale del fenomeno della dispersione, evidenziando come l'abbandono del percorso scolastico sia spesso **l'esito di un accumulo progressivo di fattori di rischio**, sia di tipo *'push'* (che spingono fuori) sia *'pull'* (che attraggono verso alternative esterne), sinteticamente riconducibili a **tre macro-gruppi**:

- ▶ **Fattori familiari e socio-culturali** a cui i diversi attori consultati attribuiscono quasi all'unanimità un ruolo rilevante: **pesano dunque negativamente i bassi livelli di istruzione familiare, le difficoltà economiche, la precarietà lavorativa dei genitori e la provenienza da contesti socio-economici disagiati**. La presenza di tali condizioni accresce la probabilità che i bambini e i giovani vengano di fatto esclusi dall'accesso alle opportunità educative e formative presenti sul territorio (quali iniziative promosse dalle scuole o dal terzo settore) e, al contempo, può generare ricadute sul piano relazionale. **La presenza di fragilità e la scarsità di capitale culturale familiare** rappresenta un fattore di rischio che talvolta si traduce anche in influenze genitoriali negative nei confronti del percorso formativo frequentato dal ragazzo/a o nell'attribuzione di responsabilità familiari precoci, quali il lavoro o la cura di fratelli minori o di congiunti con disabilità. Pesano anche le **condizioni del contesto territoriale** in relazione al **livello dei servizi socio-educativi, di "cittadinanza" e di mobilità**. Tra i **fattori maggiormente segnalati come critici dagli attori** consultati si segnalano: la mancata frequenza dell'asilo nido e della scuola materna per i bambini più piccoli, le difficoltà di trasporto per raggiungere le sedi educative o formative, la mancanza di corsi o scuole nella zona di abitazione, ma anche la carenza di servizi di informazione e orientamento e le difficoltà di iscrizione ai percorsi formativi. Inoltre, le narrazioni raccolte tra ragazzi provenienti da **quartieri caratterizzati da degrado e da presenza della criminalità organizzata**, evidenziano come in questi luoghi il confronto quotidiano con numerosi pari che scelgono di abbandonare la scuola possa influenzare negativamente le scelte individuali. Da questo punto di vista, i risultati delle interviste mostrano **il ruolo positivo e protettivo della presenza di associazioni sportive, centri di aggregazione, educatori di strada** che sono descritte dai ragazzi/e intervistati come spazi di riconoscimento, di sperimentazione positiva di sé e di relazioni significative con adulti di riferimento, confermando che il "presidio educativo" del territorio da parte di associazioni e Terzo Settore rappresenta un elemento strategico.
- ▶ **Fattori riguardanti l'organizzazione e i modelli didattici dei sistemi scolastici e formativi**. Oltre il 60% dei rappresentanti degli Istituti scolastici, degli enti formativi e del terzo settore intervistati indicano come **fattori critici** l'utilizzo di metodi didattici poco coinvolgenti o inadeguati, un clima scolastico negativo o poco inclusivo, una relazione insegnante-studente non soddisfacente, la mancanza di attività extracurricolari o di supporto personalizzato e le esperienze negative con il sistema scolastico, come bocciature o sospensioni. Anche le storie dei giovani *drop out*

raccolte testimoniano l'importanza di questi fattori e, in particolare, sono messi in discussione alcuni **stili di insegnamento** concentrati sulla valutazione delle performance e caratterizzati da una scarsa personalizzazione dei percorsi. **Dal punto di vista didattico** i ragazzi intervistati che avevano abbandonato la scuola e che sono stati poi 'recuperati' indicano, **la valenza positiva di modelli che integrano teoria e attività di laboratorio**, rispondendo a bisogni di concretezza e applicazione pratica. Risultano apprezzate anche quelle attività extrascolastiche che si possano svolgere in orario pomeridiano che, tuttavia, scontano una cronica carenza di personale scolastico (docente e ATA). **La qualità del rapporto con i docenti si configura come un altro fattore determinante** sia in senso positivo, laddove si è stabilita una relazione significativa, sia negativo nei casi in cui i giovani non si sono sentiti supportati, anche in eventuali difficoltà relazionali con i compagni. Tali dinamiche possono produrre nei giovani coinvolti la percezione di un ambiente scolastico ostile e demotivante che agisce come fattore di spinta (*push factor*), offrendo la giustificazione emotiva per interrompere il percorso sottraendosi a una relazione istituzionale fallimentare. Peraltro, come evidenziato, l'abbandono può anche essere preceduto da periodi di dispersione implicita che rappresentano un campanello d'allarme. **Un altro elemento di rilievo è la funzionalità degli ambienti fisici scolastici** che – nonostante i corposi investimenti in campo – sono ancora troppo spesso caratterizzati da strutture con bassi livelli di manutenzione, assenza di attrezzature, materiali didattici e forniture (es. nei bagni). L'efficienza, la pulizia e finanche la bellezza delle scuole sarebbero – secondo le opinioni raccolte – fattori che incoraggerebbero la presenza e la partecipazione, come avviene in alcune strutture visitate.

- ▶ **Fattori riconducibili alla sfera personale/individuale.** Oltre il 90% dei rappresentanti degli istituti scolastici ed enti consultati ritiene che il disinteresse verso il percorso di istruzione rappresenti il principale elemento critico, seguito in ordine di importanza dalla presenza di bassa autostima e di senso di inadeguatezza (soprattutto in età adolescenziale), da difficoltà di apprendimento (DSA/BES) - giudicate rilevanti soprattutto nei bambini/e e ragazzi/e più piccoli - da **esperienze negative di bullismo o discriminazione**, che hanno alimentato nei ragazzi una percezione di "abbandono istituzionale", e da problemi di **salute mentale** (come ad esempio, ansia, depressione), la cui importanza attribuita aumenta al crescere dell'età: risultati, dunque, che riflettono le maggiori pressioni emotive e sociali tipiche dell'adolescenza, ma che al tempo stesso confermano l'aumento negli anni successivi alla pandemia da Covid-19 di fenomeni di disagio psicologico tra i giovani.

4.3 GLI INTERVENTI EDUCATIVI/FORMATIVI CHE HANNO AVUTO IMPATTI SIGNIFICATIVI

- ▶ I risultati delle analisi condotte mostrano come le esperienze educative e formative che hanno prodotto impatti più significativi nel contrasto all'abbandono scolastico siano riconducibili a **modelli di azione integrata**, caratterizzati da **connessioni strutturate e stabili tra attori del territorio** (scuole, enti del Terzo settore, IEFP, soggetti formativi e produttivi ed enti locali,) e capaci di offrire interventi operativamente caratterizzati da: i) **personalizzazione dei percorsi**, ii) **centralità della dimensione relazionale** iii) **orientamento alla concretezza dell'esperienza formativa**. In queste esperienze, l'efficacia non è attribuibile alla realizzazione di singole attività, bensì alla progettazione e attuazione di un set di misure educative, formative e di inclusione sociale implementate con continuità secondo una logica di integrazione funzionale: tale combinazione contribuisce a produrre una 'massa critica' di azioni in grado di incidere su quei fattori di rischio multidimensionali (sociali, scolastici e personali) che generano e alimentano l'abbandono precoce dei percorsi formativi.
- ▶ **Tra gli interventi educativi/formativi che hanno avuto impatti significativi si segnalano:** A) in modo trasversale rispetto all'età, quelli che prevedono **attività extra-scolastiche promosse dalle scuole in partenariato con gli Enti del Terzo Settore** – come ad esempio il 'Programma Scuola Viva' o alcuni progetti PNRR – che spesso offrono opportunità a cui i giovani non avrebbero potuto avere accesso (attività sportive, musicale, ecc.), contrastando così la povertà educativa e attraverso la diversificazione dei linguaggi e dei canali di apprendimento, rappresentano un'opportunità per agire su quei fattori che alimentano la disaffezione alla scuola; B) Interventi che prevedono la **costruzione di azioni, alleanze e 'regie di quartiere'**, come ad esempio la costruzione di comunità educative attive e partecipative, la rigenerazione degli spazi e dei luoghi interni ed esterni alla scuola, l'uso dello spazio pubblico come ambiente di apprendimento; C) in relazione ai ragazzi di età superiore ai 14 anni i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) emergono come particolarmente efficaci (sia in chiave preventiva sia di 'recupero' per coloro che hanno già interrotto i percorsi di istruzione), laddove configurati come ecosistemi di educazione-lavoro caratterizzati dall'integrazione tra formazione ed esperienze reali che facilitano l'apprendimento e l'inserimento nel mondo produttivo (stage, laboratori, servizi, orientamento e accompagnamento all'inserimento).
- ▶ **In generale le caratteristiche che rendono i percorsi di istruzione particolarmente efficaci includono:** la presenza di

classi di dimensioni ridotte, che favoriscono attenzione individualizzata; un approccio didattico pratico e laboratoriale, in grado di rispondere al bisogno di concretezza espresso dagli studenti; una maggiore flessibilità organizzativa nella modulazione di tempi e delle modalità formative; una forte dimensione relazionale con docenti percepiti come figure di riferimento prossime e supportanti; l'offerta di attività extracurricolari (corsi di lingua, attività sportive, laboratori artistici, visite culturali) che contribuiscono ad accrescere la motivazione e il senso di appartenenza.

- ▶ **L'analisi evidenzia una minore efficacia** degli interventi sporadici, standardizzati e decontestualizzati, quali sportelli di ascolto attivati in modo discontinuo, progetti di breve durata e attività pomeridiane condotte con modalità didattiche frontali analoghe a quelle del mattino. Inoltre, nelle storie raccolte alcuni interventi dei servizi sociali, caratterizzati da approccio prevalentemente burocratico e orientato al controllo anziché all'accompagnamento, sono stati percepiti dai giovani come 'minacciosi' piuttosto che supportivi. Emerge pertanto la richiesta di servizi maggiormente "di prossimità", capaci di stabilire relazioni autentiche, continuative e basate sulla fiducia.

4.4 I MECCANISMI CULTURALI, SOCIALI E ISTITUZIONALI CHE FUNZIONANO MEGLIO NEL CONTRASTO AL FENOMENO IN RELAZIONE AI DIVERSI PROFILI DI DESTINATARI

I meccanismi che mostrano i maggiori livelli di efficacia nel contrasto alla dispersione sono quelli che operano attraverso **combinazioni integrate e intenzionalmente coordinate di fattori culturali, sociali e istituzionali** e che prevedono dunque l'integrazione funzionale di più attori.

- ▶ Sul piano culturale, risultano più efficaci **quei meccanismi** che favoriscono la **ridefinizione della scuola come ambiente inclusivo**, capace di riconoscere e valorizzare la pluralità dei talenti e degli stili di apprendimento e il **riconoscimento delle biografie degli studenti**, con particolare attenzione a eventuali vissuti di fallimento e marginalità, ai giovani con fragilità psicologiche, vittime di bullismo o con bisogni educativi speciali (DSA/BES). **Nei contesti caratterizzati da deprivazione e scarso capitale culturale**, assumono un rilievo strategico quei **meccanismi/azioni di comunicazione che rendono l'istruzione socialmente desiderabile**, come ad esempio le narrazioni di riscatto, la valorizzazione di modelli positivi di prossimità.
- ▶ **Sul piano sociale**, la costruzione di **reti multi-attore stabili** tra istituzioni scolastiche, Enti del Terzo Settore e servizi sociali e socio-educativi rivolti alle famiglie - **anche formalizzati in forme di comunità educanti, presidi di quartiere e spazi di aggregazione strutturati** - emerge come un meccanismo particolarmente efficace nel garantire continuità e integrazione degli interventi. Questo approccio risulta particolarmente rilevante **per giovani provenienti da contesti territoriali marginalizzati e famiglie multiproblematiche**, nonché per coloro che sono più esposti ai rischi della criminalità.
- ▶ **Sul piano delle istituzioni scolastiche**, assumono particolare rilievo i **meccanismi di differenziazione didattica e personalizzazione dei percorsi formativi**. Inoltre, **l'attivazione di sistemi di allerta precoce** e di interventi tempestivi nei momenti di transizione scolastica più critici si configura come una leva essenziale per prevenire l'aggravarsi del rischio di dispersione, attraverso protocolli personalizzati basati su indicatori quantitativi e osservazioni qualitative.

In relazione ai **diversi profili di destinatari**, si evidenzia che:

- ▶ **Per i giovani con fragilità socio-economiche e familiari**, risultano particolarmente efficaci i meccanismi sociali di sostegno familiare e comunitario, le misure di contrasto alla povertà educativa e le reti territoriali integrate. L'accesso a servizi socio-educativi e il coinvolgimento delle famiglie sono elementi chiave.
- ▶ **Per gli studenti con bisogni educativi speciali (DSA, BES) e background migratorio**, i meccanismi istituzionali di supporto specialistico, quali sportelli di mediazione culturale, personale docente con competenze specifiche e servizi di psicologia scolastica, sono fondamentali per garantire inclusione e continuità educativa.
- ▶ **Per gli adolescenti a rischio di abbandono precoce (14-16 anni)** risultano cruciali i meccanismi culturali e istituzionali che promuovono metodologie didattiche innovative, percorsi personalizzati, orientamento scolastico e professionale mirato, nonché incentivi per la partecipazione attiva e il coinvolgimento emotivo.
- ▶ **Per i ragazzi che hanno già abbandonato il percorso scolastico o che sono a rischio di abbandono**, i percorsi leFP e le iniziative di "seconda opportunità" rappresentano meccanismi istituzionali efficaci, integrati con il supporto sociale e le attività del Terzo settore che favoriscono il reinserimento e la motivazione.

4.5 LE LEZIONI APPRESE

- ▶ Le lezioni apprese riguardano innanzitutto la necessità di favorire a monte degli interventi di prevenzione e contrasto alla **dispersione scolastica l'instaurarsi di alcune "condizioni abilitanti"**, tra cui le più rilevanti sono: a) la **costruzione e il rafforzamento di reti territoriali multi-attore** che, collegando scuola, soggetti formativi, terzo settore e mondo produttivo, agiscono come una **filiera operativa** in grado di potenziare la capacità dei singoli attori di ridurre quella discontinuità e quei 'vuoti' di presa in carico o disfunzionalità che aumentano il rischio di abbandono scolastico, specialmente tra i giovani con fragilità socio-economiche o personali; b) **l'attenzione a concentrare gli interventi in quelle specifiche fasi di transizione** che sono state individuate, passaggio di grado scolastico ed età anagrafica, nelle quali si manifestano o si acquisiscono gli inneschi motivazionali della dispersione.
- ▶ In generale, **la presenza di alcune caratteristiche o elementi, può attivare meccanismi efficaci di contrasto all'abbandono dei percorsi scolastici**. Con riferimento particolare, ma non esclusivo, alle istituzioni scolastiche, le evidenze raccolte mostrano **l'importanza strategica di: relazioni educative significativamente positive e stabili con un adulto di riferimento** (docente, tutor, educatore) interno ma anche esterno alla scuola o all'ente formativo, **servizi di supporto psicologico strutturati e continuativi, dispositivi sistematici di prevenzione e contrasto del bullismo**, attività di **mediazione culturale/linguistica** per ridurre le barriere di accesso e comunicazione; un sistema condiviso di **'allert precoce'** e il potenziamento delle attività di **orientamento nei passaggi tra cicli scolastici**. Altri aspetti fondamentali riguardano **le scelte organizzative e metodologiche**, quali la definizione di gruppi di dimensioni contenute, la modularità dei percorsi e la messa a punto di 'ecosistemi' educativi - caratterizzati da pedagogie attive, di accompagnamento personalizzato, anche esterne all'aula che facilitano l'adattamento a profili eterogenei di destinatari e riducono il rischio di interventi standardizzati e poco efficaci e l'investimento nella qualità degli ambienti di apprendimento poiché spazi scolastici dignitosi e funzionali incidono in modo significativo sull'esperienza educativa e sul benessere degli studenti.
- ▶ **Ulteriori insegnamenti** tratti dallo studio realizzato riguardano:
 - **la capacità di alcuni enti/associazioni del Terzo Settore sia di offrire modelli educativi alternativi** a quelli scolastici, sia di intercettare e 'ingaggiare' quei giovani che sono o tendono a rimanere ai margini dei servizi educativi ordinari o a non accedervi affatto;
 - **la capacità degli IeFP di rappresentare un modello educativo efficace**, alternativo all'istituzione scolastica, sebbene suscettibile di miglioramenti in relazione ai 'passaggi' tra percorsi scolastici (c.d. 'passerelle') e al riconoscimento sociale;
 - **l'importanza**, specie negli interventi rivolti a ragazzi e ragazze con fragilità socio-educative o bisogni complessi, **di assicurare una durata non breve**, compatibile con i tempi di ingaggio, ri-aggancio, stabilizzazione dei percorsi di istruzione/formazione e capitalizzazione degli apprendimenti e progressi acquisiti.
- ▶ Lo studio condotto, in linea con l'adozione del metodo realista, consente di trarre qualche interessante conclusione in merito alle **configurazioni in grado di cogliere le dinamiche tra il contesto, i meccanismi e gli output**. Gli esiti positivi registrati sono legati prevalentemente alla **ricostruzione del rapporto personale e di fiducia**, che viene poi agevolato, rafforzato, consolidato da ulteriori elementi di contesto, determinati dalle aspettative personali, dalle possibilità di realizzazione o altro. In una certa misura si può dire che l'effetto leva per il recupero del *drop out* è la ricostruzione di questo legame di riconoscimento e di apprezzamento personale. Ma al contempo, questa relazione non riesce a generare innesco senza il concorso di risorse ed elementi di contesto più ampi. L'evidenza che pare emergere, soprattutto dalle evidenze sopra richiamate, è che sia **necessario un intervento che agisca su una serie di elementi generali convergenti però in uno o alcuni punti idonei a far scaturire una relazione di fiducia e riconoscimento**. In questa ottica si spiega l'importanza delle associazioni, dei contesti sociali e territoriali; tutto questo però ha bisogno di realizzarsi non in termini indistinti, ma attraverso la costruzione di specifiche dinamiche di comunità e soggettività. Si potrebbe dire che la chiave di interpretazione di questo equilibrio è proprio dentro la ricostruzione di dinamiche di comunità, come combinazione possibile tra i singoli e il complesso delle loro reti di relazione. Come è stato descritto sopra, con riguardo alle diverse tipologie di meccanismi rilevanti, sono gli interventi che sollecitano risorse ampie ad avere rilievo, ciò che sembra essere significativo è che ciò si materializza in cambiamento laddove la costruzione di questa condizione generale è in grado di generare una scintilla che ricostruisce un legame innanzitutto personale. Dunque, **comprensione delle condizioni del contesto attraverso le quali arrivare a sollecitare l'azione degli specifici attori**, la cui attivazione diventa determinante per l'ottenimento di risultati positivi: sembra essere questa la costruzione maggiormente significativa.

Le ipotesi teoriche fissate in premessa sembrano perciò confermate. La complessità del fenomeno è riscontrata nella realtà. Al dato teorico messo in evidenza, si affianca, non a caso, la considerazione che questa realtà non è affrontabile con formule, ma attraverso una nuova umanizzazione dei percorsi di relazione e di formazione. In altri termini, **un intervento di riduzione del disagio economico e sociale**, che pure risulta causa incidente sul fenomeno, **non avrà gli effetti desiderati se non riesce ad attivare al capo opposto il ripristino di un rapporto di fiducia tra insegnante e alunno**. Si rileva dunque una singolare **sequenza determinata dalla catena risorse, attori e dinamiche, lungo la quale sviluppare le azioni di intervento in questo ambito**.

4.6 CONCLUSIONI

In un'ottica prospettica, a completamento del percorso valutativo, si individuano due **ampi ambiti di suggerimenti** al fine di tenere viva l'attenzione su interventi che possano generare "meccanismi" virtuosi:

- ▶ **Agire sugli strumenti di programmazione, selezione, gestione e monitoraggio dei dispositivi di contrasto e prevenzione** nella direzione del rafforzamento e potenziamento delle filiere operative multi-attore e dei dispositivi regionali mirando a **favorire la creazione delle 'condizioni abilitanti'** precedentemente descritte e di contrastare la riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze. In tal senso, potrebbe essere utile **predisporre degli strumenti che rafforzino le basi del patto che unisce Regione, istituti scolastici, IEFP, organismi del terzo settore ed enti locali**, tra questi si citano a titolo esemplificativo: la capitalizzazione di pratiche che hanno mostrato una buona efficacia non in una logica di 'riedizione', ma come un possibile scaling-up; il potenziamento della formazione dei docenti sulle competenze emotive e relazionali in particolare nelle fasi evolutive 'critiche', attivando opportunità di condivisione e scambio con esperti e con colleghi provenienti sia dalla scuola e dall'università sia dal terzo settore; il favorire investimenti per dotazioni laboratoriali e per l'integrazione con il tessuto produttivo locale; il rafforzamento delle esperienze formative sul lavoro (quali tirocini o apprendistati) che prevedono incentivi economici.
- ▶ Promuovere a livello regionale un **piano di comunicazione istituzionale, con linguaggi comprensibili dai potenziali destinatari**, indirizzato alla conoscenza delle opportunità disponibili, ma soprattutto al **re-branding di alcuni percorsi formativi**, in particolare gli IEFP e i percorsi tecnici o professionali, affinché siano percepiti dai ragazzi, dalle ragazze e dalle loro famiglie come **socialmente desiderabili, superando lo stigma della 'seconda scelta'**. Preme evidenziare che il maggior sforzo dell'Amministrazione dovrebbe essere indirizzato verso quella fetta di giovani che non sono toccati da nessuna iniziativa e che vivono in contesti socio-economici deprivati. In tal senso, tra le possibili azioni, si citano l'attivazione di azioni di rafforzamento delle competenze del personale dei Centri per l'Impiego e degli strumenti, il sostegno all'apertura delle scuole al territorio, anche per il potenziamento delle attività di orientamento "in situazione", volto a generare passaggi più consapevoli e motivati tra cicli scolastici, nonché azioni mirate a favorire la collaborazione con enti ed associazioni del terzo settore che nel tempo hanno mostrato una capacità di 'presidio' di territori problematici e di risposta efficace.

Un'ultima considerazione in relazione al **ruolo e alla funzione della scuola**, in ragione del fatto che nel mandato valutativo è stata posta una specifica questione laddove si è detto che la *"risposta cui è chiamata la scuola non è di carattere formale, con una sostanziale retrocessione della propria funzione di centrale di formazione, oppure di adattamento a fenomeni di sgretolamento sociale"*; volendosi così *"verificare che è proprio nei contesti più fragili che sulla scuola va fatto un investimento per la modifica delle condizioni sociali e familiari. Laddove la scuola non è la sola infrastruttura materiale o tecnologica, ma essa è innanzitutto la qualità didattica, educativa e relazionale che è nelle condizioni di esprimere"* (cfr. Mandato per una valutazione realista).

L'esito della configurazione elaborata aiuta a comprendere come il ruolo della scuola resti centrale, anche in una condizione più articolata di soggetti rilevanti all'interno di questo ambito. E come se essa, pur non avendo tutte le responsabilità, abbia alcune specifiche responsabilità. Ciò che emerge è che il punto sul quale la scuola dovrebbe concentrare la propria attenzione è una maggiore cura della costruzione del rapporto tra corpo docente e studenti, che sia in grado di cogliere quelle dimensioni personali in quelle specifiche fasi di transizione, così da individuare gli strumenti più adeguati. La scuola può anche non essere più l'unico passaggio necessario perché un percorso formativo oggi si compia, ma resta la sua centralità come perno intorno al quale comporre e far ruotare quelle reti territoriali multi-attore di cui si è detto.

Probabilmente è una funzione diversa rispetto al passato, ma non meno significativa.