

Scotta la dispersione

di Fiorella Farinelli

Dati rassicuranti?

Secondo Eurydice (2016) ⁽¹⁾, la quota dei ragazzi che in Italia abbandonano la scuola senza conseguire un diploma o una qualifica è diminuita dal 2009 al 2014 di più di 4 punti. Dal 19,2 al 15%. Una buona notizia, ma l'allarme dovrebbe restare alto. Siamo lontani dall'11,2% della media UE, e di certo non riusciremo per il 2020 a scendere sotto il 10% del *benchmark* europeo.

La dispersione, d'altra parte, non è solo *early school leavers*. Infatti, le ripetenze, i ritardi e la quota di ragazzi, anche diplomati e qualificati, con competenze troppo basse non si traducono tutti in abbandoni. E, quel che forse conta di più, parliamo di ragazzi senza *l'habitus*, i metodi, le motivazioni per continuare ad apprendere.

C'è progetto e progetto

Per fare dei passi in avanti, e velocemente, bisognerebbe distinguere le misure di sicuro successo da quelle invece inefficaci, tra le tante attivate in questi anni. Ma non abbiamo certezze. Nella maggior parte dei casi – a partire dai PON e dai progetti sulle aree a rischio – le verifiche non sono andate granché oltre la regolarità formale. Dicono poco di quello che serve: *quanto* sono diminuite le assenze patologiche, *quanti* ragazzi sono usciti dal 'rischio', *quanto* sono mi-

gliorate le competenze di base, *quali* gli esiti in termini di proseguimento. Ciò vale di solito anche per altre iniziative di enti locali, fondazioni, enti culturali, associazioni. La valutazione puntuale, comparativa, longitudinale, quella che merita la denominazione di 'valutazione di efficacia', si sa, non è il nostro forte. E il 'progettificio' non aiuta.

Anche Eurydice segnala che l'approccio italiano non è 'di sistema', cioè non è organico e coerente, supportato da criteri e metodi scientifici, indirizzato alle priorità effettive. Non c'è dubbio, per esempio, che se non pochi progetti messi in campo con l'associazionismo sono utili per l'educazione alla cittadinanza attiva, lo sviluppo di una sensibilità ambientalista, la crescita del benessere scolastico e così via, non è affatto scontato che ne derivino vantaggi apprezzabili anche in termini di superamento dei deficit di apprendimento e di rimobilitazione delle risorse, cognitive e non solo, di chi ha subito o rischia di subire il danno.

Può apparire strano a chi vede le cose solo con lenti psicopedagogiche, ma non sempre c'è coincidenza tra il benessere a scuola e i buoni risultati cognitivi. La riconquista di significati forti – della necessità e del piacere dell'apprendimento – da parte degli studenti più fragili richiede sempre interventi didattici sapientemente mirati e in continuità. Viviamo tempi difficili, connotati da un enorme aumento delle disuguaglianze e da molte trasformazioni, e siamo in un Paese in cui si sono smarrite troppe

Non abbiamo dati probanti sull'efficacia dei progetti per contrastare la dispersione e per superare i deficit di apprendimento

1) *Structural Indicators for Monitoring Education and Training System in Europe 2016*, in: www.indire.it.

Occorre agire
sulla formazione
dei docenti
e sulla verifica
della qualità
dell'insegnamento,
perché non basta
estendere
l'obbligo
formale
di istruzione

certezze sul sapere e sulla scuola come valore in sé e come ascensore sociale e di inserimento professionale. Questo conta, e molto, soprattutto per i ragazzi con *background* socio-culturale più modesto o dei territori più difficili.

Non ci sono soluzioni *passepertout*

È anche di queste incertezze che si alimentano gli appelli a concentrarsi sull'essenziale. Su una rivoluzione della professionalità docente, sull'acquisizione diffusa di competenze, metodologie, strumenti e – perché no? – motivazioni e identità professionali più forti e stringenti. È ovvio: non può esserci una buona scuola – quindi risultati buoni per tutti – senza buoni e anche eccellenti insegnanti. Una rivoluzione complessa, di respiro lungo, che ha a che fare oltre che con una migliore impostazione della formazione iniziale e in servizio, con un ingresso nella professione diverso dalle sanatorie alla cieca. E poi, basta una valutazione in ingresso, o ne occorrono altre, altrettanto decisive, *in itinere*? Ci si sta lavorando, ma i tempi sono lunghi e i dispositivi problematici.

C'è poi anche chi insiste su un ulteriore innalzamento dell'obbligo scolastico fino ai 18 anni. Come se in un Paese dove ogni anno qualche migliaio di ragazzini non conclude la scuola media e molti si perdono nei passaggi successivi, a mettere il tappo agli abbandoni bastasse un obbligo formale più lungo. Si dovrebbe piuttosto, a dieci anni dal suo prolungamento di due anni, spostare proprio lì, alla fine di quello *step*, un esame di Stato rimasto assurdamente inchiodato alla fine della scuola media. E comunque non lo fanno, gli indefessi amanti delle soluzioni *passepertout*, che in Italia il “diritto-dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni” c'è già da anni? Perché non riflettere sui suoi esiti per capire che

cosa ha funzionato male e perché, cosa occorre cambiare e come? Sembra che siamo sempre prigionieri di ricorrenti ‘punti e a capo’.

La prevenzione non basta

La prima cosa che dovrebbe saltare agli occhi è però un'altra. Le misure sulla dispersione non riguardano quasi mai ‘i dispersi’, ma piuttosto ‘la prevenzione’ della dispersione. Bizzarro, in un Paese in cui tra le centinaia di migliaia di 18-24enni senza titoli sono tantissimi quelli che hanno frequentato due, tre, perfino quattro anni della secondaria superiore (ma uscendone, anche questo è bizzarro, senza certificazioni di competenze). Dei tre tipi di misura indicati da Eurydice – *prevenzione, interventi, compensazione* – privilegiamo la prima, inglobandovi la seconda e trascurando la terza. Come se il disagio che interessa fosse più quello delle scuole e degli insegnanti che hanno la disgrazia di trovarsi in aree a rischio, che non quello di chi ha già perso la partita.

Dov'è la ‘seconda opportunità’? La dimensione del singolare strabismo si evidenzia non solo nei pochi progetti sistematici di questo tipo e nella loro vita solitamente difficile – il più solido e continuativo, il progetto Polis di area piemontese (?), è stato burocraticamente snaturato un paio d'anni fa – ma nei dati relativi ai nostri Centri di istruzione per adulti e ai corsi serali tecnici e professionali. Gli studenti dei primi sono per il 96% stranieri dei corsi di italiano Lingua2 e di scuola media (ottimo, ma il *target* non dev'essere solo questo), gli

- 2) Polis - Percorsi di Orientamento Lavorativo e Istruzione Superiore. Si tratta di percorsi misti di istruzione e formazione, organizzati dalle scuole per adulti in collaborazione con i corsi serali della secondaria superiore e con la formazione professionale regionale, per il conseguimento in 3 anni della qualifica professionale e del diploma.



studenti dei secondi non arrivano a 70mila l'anno su cinque classi, con tassi di dispersione superiori al 30%. La virtuosa integrazione tra Cpia, serali, formazione professionale finalizzata a un'offerta finalmente attrattiva e sostenibile per pubblici adulti, è intrappolata, nonostante o a causa del nuovo regolamento, in una ragnatela di dispositivi avversi, e di miopi difese/autodifese delle convenienze del personale. Oltre che in complicati rapporti tra Stato e Regioni.

Servono percorsi 'flessibilissimi'

Ne usciremo? Forse, ma le soluzioni non sono a portata di mano. Una svolta radicale sull'istruzione degli adulti, nella logica del *lifelong learning* introdotta anche da noi ⁽³⁾, sarebbe indi-

3) V. legge 92/2012, art. 4, commi 51-58.

spensabile. La "Buona Scuola" però non l'ha neanche sfiorata. E, a dire il vero, neanche la versione italiana di Garanzia Giovani, il programma UE per l'occupazione giovanile. Eppure si sa che, per rientrare in formazione, i 'dispersi' hanno bisogno non solo di percorsi brevi, flessibilissimi, capaci di riconoscere il 'comunque e dovunque appreso', ma anche di una loro stretta finalizzazione e vicinanza al mondo del lavoro. Una via diversa, ma altrettanto importante, del 'duale' in apprendistato, anch'esso di difficile attecchimento in Italia.

Manca un canale forte di formazione professionale

Una scelta in direzione della diversificazione dei percorsi prima che si determini l'irreparabile (tipologia 'prevenzione', dunque, non 'compensazione') in verità è stata tracciata contestualmente

*Per recuperare
i 'dispersi'
occorre
una pluralità
di percorsi
assai flessibili*

In Italia
non è mai decollato
un vero sistema
integrato
di istruzione
e formazione
professionale
(JeFP),
prevalendo
un approccio
scolastico
all'istruzione
professionale
(JPS)

all'innalzamento a 16 anni dell'obbligo. È la strada di 'istruzione e formazione professionale', dei percorsi triennali per adempiere al nuovo obbligo e insieme conseguire una qualifica professionale che, per evitare il rischio di 'vicoli ciechi', prevedeva anche un quarto anno per il diploma professionale, e poi ulteriori possibili passaggi di rientro nel canale quinquennale o di accesso all'istruzione tecnico-professionale terziaria non accademica (ancora, e da anni, allo stato nascente).

Che ne è stato? Il bilancio, piuttosto positivo per i ragazzi che in alcune aree del Paese hanno potuto accedervi, è invece negativo sul rapporto offerta-domanda su scala nazionale. La storia dei successivi slittamenti, e dei tentativi parzialmente riusciti di 'riscolasticizzare' il tutto inglobandolo negli Istituti professionali di Stato (IPS) è troppo lunga per raccontarla tutta. Qui basta dire che vi hanno concorso più fattori avversi. Dal pregiudizio scolasticistico che in molte aree della politica e del Paese ha impedito o rallentato la costruzione del nuovo canale, a un'effettiva assenza in alcune Regioni di sistemi di Formazione professionale (FP) di sufficiente estensione e qualità per reggere il nuovo compito.

Dal progressivo disinvestimento dei ministeri interessati (Miur in testa) e dalla conseguente insufficienza finanziaria di quasi tutte le Regioni costrette a ricorrere al solo Fondo Sociale Europeo, ai compromessi della 'sussidiarietà' affidata all'istruzione professionale statale, gli esiti sono noti. Il sistema, che fra l'altro presentava la straordinaria novità per l'Italia di incentrarsi su qualifiche di validità nazionale, è decollato bene solo dove – nelle Province Autonome – si è deciso di eliminare i doppioni dell'IPS, e nelle Regioni determinate e capaci di qualificare il canale della FP. Le buone performance, in sintesi, sono solo in 8-9 Regioni, più del Nord-Centro che del Sud (Lombardia e Veneto, da sole, fanno più della

metà dell'offerta). Un esito paradossale, considerato che gli abbandoni sono una infelice 'specialità' proprio delle aree meridionali.

L'apprendere facendo

Ma la domanda c'è, dove c'è l'offerta. È consistente e sempre più 'mista', fatta cioè non solo di ragazzi in difficoltà fin dalla scuola media o bocciati successivamente, ma anche di una quota crescente di interessati a proseguire gli studi in modalità e tempi diversi da quelli tipicamente scolastici: i contesti tecnico-operativi e a ridosso del mondo del lavoro, l'apprendere facendo, la manualità e le technicalità dei mestieri, la brevità e cumulabilità dei percorsi.

Il monitoraggio Isfol 2016 ⁽⁴⁾ fotografa poco meno di 317mila iscritti con un aumento progressivo di 14enni in uscita dalla scuola media senza alcun ritardo e con buoni risultati finali (47%). Scelte, dunque, sempre più vocazionali, e sempre meno da 'ultima chance'. La dispersione è più bassa che nella scuola, soprattutto nei Centri professionali accreditati. Gli studi longitudinali a 18 mesi dalla qualifica mostrano che chi è entrato subito nel mercato del lavoro – quello di oggi, con troppi contratti a tempo determinato e troppo pochi apprendistati – ci è riuscito meglio di chi aveva il solo titolo di scuola media ⁽⁵⁾. Non solo. La particolare inclusività dell'offerta è attestata dalla sovrarappresentazione dei soggetti più esposti al rischio: i maschi (più del 60%), gli stranieri (14-15%), i disabili. Sarebbe dunque un filo da riacciuffare, quello della diversificazione dei percorsi

4) Isfol, *XIV Rapporto di monitoraggio sull'JeFP*, in: www.isfol.it.

5) A. TESELLI, *L'efficacia della formazione professionale per i giovani. Un modello nazionale di valutazione*, Donzelli, Roma, 2011. Vedi anche A. TESELLI (a cura di), *Formazione professionale e politiche attive del lavoro*, Carocci, Roma, 2016.

si, per assicurarne uno sviluppo omogeneo, e di qualità, in tutte le aree del Paese. Invertendo la rotta di un suo progressivo riassorbimento dentro l'istruzione professionale, il comparto formativo con il più alto indice di dispersione. Ma non va in questa direzione, si sa, il decreto della legge 107 sull'istruzione professionale (d.lgs. 61/2017).

Intrecciare prevenzione e compensazione

Non è solo sui programmi/progetti specifici, dunque, che si gioca la partita, ma anche su alcuni snodi ordinamentali, tra cui quello, antichissimo, di una generalizzazione effettiva, in tutto il Paese e per tutti e tre gli anni dai 3 ai 5 della scuola per l'infanzia. Decisiva per il futuro successo scolastico perché interessa la fase in cui si formano competenze fondamentali come quelle linguistiche (e tuttavia non frequentata, si direbbe senza inquietudini politiche e istituzionali, dal 25% circa dei bambini stranieri, proprio quelli che ne avrebbero più bisogno per non impattare in condizione di svantaggio con la lettoscrittura della primaria).

La dispersione scolastica, si sa, è un mostro a più teste, non c'è una sola via per contrastarla, nessuna basta da sola, nessuna è valida una volta per tutte. Lo evidenzia, tra le altre, l'esperienza francese delle ZEP ⁽⁶⁾, le nostre 'aree a rischio', dove da sempre si intrecciano prevenzione e compensazione, ricerca/innovazione didattica e destinazione incentivata del personale più esperto, sostegni economici alle famiglie e modifiche organizzative (l'ultima è lo sdoppiamento delle classi a maggior rischio di insuccesso: troppo banale a fronte del nostro sofisticato 'potenziamento'?).

6) *Zones d'éducation prioritaires*, in cui si prevedono misure e interventi speciali per il contenimento dell'insuccesso scolastico.



La ricerca sulle cause della dispersione

Al centro, da noi come in Francia, ci sono tre correlazioni indiscutibili, su cui incidere con misure specifiche. Quelle con la *povertà*, delle famiglie e dei contesti di appartenenza. Quelle con la *provenienza* perché le difficoltà maggiori sono oggi dei ragazzi con *background* migratorio (il 34,3% di chi abbandona dopo la scuola media è nato in Paesi diversi dall'Italia). Quelle con il *genere*, perché a essere più esposti sono sistematicamente più i maschi, italiani e stranieri. Delle misure che occorrerebbe adottare alcune sono già elaborate e sperimentate, ma un loro sviluppo non si può affidare alla sola responsabilità delle singole scuole. Altre bisognerebbe concordarle con gli enti locali. Altre ancora – come per il maggior rischio connesso col genere maschile – richiederebbero una nuova generazione di studi e di proposte. Anche al di là delle cautele del *politically correct*. Bisognerebbe lavorarci.

Occorre investire sulla prima infanzia e mettere al centro degli interventi i soggetti più esposti

Fiorella Farinelli

Esperta di sistemi scolastici e formativi
fiorella.farinelli2014@gmail.com