

# Un ramo di mandorlo

---

IL RUOLO DELLA SCUOLA NELLA POVERTÀ EDUCATIVA

Edoardo Baroncelli

## Sommario

<i>Sommario</i> .....	1
<i>Introduzione</i> .....	4
<b>CAPITOLO 1. LA POVERTÀ EDUCATIVA</b> .....	5
<i>Povertà e povertà educativa</i> .....	6
Come misurare la povertà educativa .....	8
<b>CAPITOLO 2. ISTRUZIONE E POVERTÀ EDUCATIVA</b> .....	12
<i>Povertà educativa è soprattutto povertà cognitiva</i> .....	13
<b>CAPITOLO 3. ISTRUZIONE E MOBILITÀ SOCIALE</b> .....	16
<i>La mobilità sociale passa da un’istruzione di qualità</i> .....	17
<b>CAPITOLO 4. PAVIMENTI APPICCICOSI</b> .....	23
<i>“Pavimenti appiccicosi”. Se i tuoi genitori sono poveri, lo resti anche tu</i> .....	24
Una spirale tra causa ed effetto .....	26
Il ruolo fondamentale della scuola tra mobilità sociale e mobilità educativa.....	29
<b>CAPITOLO 5. LE CAUSE</b> .....	33
<i>Una possibile radiografia panoramica sulle cause</i> .....	34
La qualità dell’offerta formativa.....	35
In pochi scelgono l’Italia per esperienze di studio .....	47
Livelli di istruzione.....	49
In che modo il livello di istruzione influisce sulla partecipazione al mercato del lavoro? .....	58
In che modo i risultati sociali sono correlati all’istruzione? .....	61
Formazione degli insegnanti e stipendio .....	65
Il fallimento formativo in Italia .....	68
<b>CAPITOLO 6. TRA CAUSE ED ALIBI</b> .....	69
<i>Cause o alibi?</i> .....	70
La pandemia .....	70
Lo stress a scuola .....	71
Oltre il dolore e il fallimento .....	88
<b>CAPITOLO 7. OLTRE LE CAUSE ECONOMICHE</b> .....	90
<i>Non solo ragioni economiche</i> .....	91
Un fenomeno “intrecciato” .....	91



Iper accudimento .....	93
Ipo accudimento .....	97
Sintesi .....	98
<b>CAPITOLO 8. LA DISPERSIONE SCOLASTICA.....</b>	<b>101</b>
<b><i>La dispersione scolastica.....</i></b>	<b>102</b>
La dispersione esplicita.....	103
La dispersione implicita.....	104
Le cause .....	108
Come agire .....	112
Gli effetti visibili.....	114
Ma voti alti all’esame di maturità .....	118
In sintesi.....	123
Dispersione e PNNR.....	125
<b>CAPITOLO 9. COSA DOVREMMO FARE .....</b>	<b>130</b>
<b><i>Stiamo facendo quanto necessario?.....</i></b>	<b>131</b>
Il peso della storia .....	135
<b>CAPITOLO 10. IL RUOLO DELLA SCUOLA .....</b>	<b>137</b>
<b><i>Perché la scuola?.....</i></b>	<b>138</b>
<b>CAPITOLO 11. PROBLEMATICHE ITALIANE.....</b>	<b>142</b>
<b><i>La risposta italiana .....</i></b>	<b>143</b>
Le problematiche progettuali: concretezza, sostenibilità, visione di medio periodo .....	144
Progetti “insostenibili”?.....	145
<b>CAPITOLO 12. LA SITUAZIONE IN TOSCANA.....</b>	<b>147</b>
<b><i>La mappa educativa in Toscana.....</i></b>	<b>148</b>
Copertura asili nido.....	148
Connessione .....	150
Raggiungibilità delle scuole.....	151
Obiettivi da non fallire .....	152
Qualità della formazione.....	153
<i>Liceo Classico.....</i>	<i>153</i>
<i>Liceo Scientifico/Scienze Applicate.....</i>	<i>154</i>

<i>Liceo Scienze Umane</i> .....	154
<i>Liceo Scienze Umane – Economico Sociale</i> .....	155
<i>Liceo Linguistico</i> .....	155
<i>Liceo Artistico</i> .....	155
<i>Tecnico economico</i> .....	156
<i>Tecnico Tecnologico</i> .....	156
<i>Tecnico economico</i> .....	157
<i>Tecnico tecnologico</i> .....	158
<i>Professionale – Industria Artiginato</i> .....	158
<i>Professionale – Servizi</i> .....	159
<b>CAPITOLO 13. IL GRANDE SILENZIO</b> .....	<b>160</b>
<i>Il dibattito assente</i> .....	<b>161</b>
<b>CAPITOLO 14. UN MOSAICO DI OPINIONI</b> .....	<b>166</b>
<i>Mosaico</i> .....	<b>167</b>
<b>CAPITOLO 15. IL RUOLO DELLA COMUNITÀ</b> .....	<b>181</b>
<i>Una strategia possibile (e necessaria): la comunità educante</i> .....	<b>183</b>
Patti educativi di comunità: cosa sono?.....	185
<b>CAPITOLO 16. QUALE IDEA DI SCUOLA?</b> .....	<b>196</b>
<i>Quale idea di scuola? La difficile navigazione tra Scilla e Cariddi</i> .....	<b>197</b>
<i>Conclusione</i> .....	<b>203</b>
<i>Bibliografia</i> .....	<b>204</b>

## Introduzione

Il documento che presentiamo non ha il valore di una ricerca ma è la compilazione, pur rigorosa quanto possibile, di dati e considerazioni provenienti da svariate fonti, attente nell'analisi della realtà che ci circonda. Con la realtà che ci sta davanti dobbiamo confrontarci. Come essa è. Perché conoscere è sempre il primo passo verso la soluzione.

Le dimensioni di questo lavoro non lo rendono adatto ad una lettura ininterrotta. Proprio per facilitarne l'uso è stato sezionato in capitoli ben separati seppure non completamente autonomi, ciascuno dei quali introdotto da un *abstract* riassuntivo che ne richiama i principali contenuti e accompagnato da **sottolineature** utili ad identificare rapidamente le parti ritenute più importanti.

Poco più di un centone, quindi, certamente migliorabile e non esente da difetti e incompletezze, che ha però il compito di riferire e documentare dati che, pur con la loro incapacità di rappresentare la realtà nella sua completezza, sono l'unica via ragionevole dalla quale iniziare a riflettere. Il punto di partenza che è necessario analizzare, anche per stimolare in tutti coloro che possono dare un contributo l'intenzione di mettersi a servizio di una riflessione ampia, condivisa e concreta. *Without data you're just another person with an opinion*, diceva W. E. Deming. Anche le valutazioni e le opinioni riportate sono puntualmente confrontate con la letteratura scientifica di settore, come testimonia la consistente bibliografia dalla quale sono tolte numerose citazioni.

Un materiale, dunque, compilato con il desiderio di essere utile, di porsi a servizio di una riflessione. Una riflessione che conservi, però, l'intenzione e la forza della concretezza.

*Il mondo soffre per mancanza di pensiero*, scriveva S. Paolo VI nella *Popolorum Progressio*. Abbiamo bisogno di sederci e pensare, perché non prevalgano l'elemento della polemica o quello dell'apologia a bloccare la riflessione ed impedire l'azione. Pensare per cercare sintesi, e non contrapposizioni tra modelli diversi. Raddomanti di soluzioni e non ideologici competitori per mostrare che abbiamo più ragione degli altri, che siamo dalla parte più giusta.

Non è un testo dove cercare risposte. È forse uno strumento per suscitare la voglia di trovarle insieme.

*Pistoia, sabato 29 aprile 2023,  
Santa Caterina da Siena, Patrona d'Italia*

*Prof. Ing. Edoardo Baroncelli  
Direttore dell'Ufficio per la pastorale dell'Educazione, della scuola, dell'Università  
Diocesi di Pistoia*

# Capitolo 1

## LA POVERTÀ EDUCATIVA

## Povert  e povert  educativa

Cos'  la povert  educativa? Essa consiste nella privazione per i bambini e gli adolescenti dell'opportunit  di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacit , talenti e aspirazioni. Pu  essere misurata da alcuni indicatori. Ad esempio quasi due ragazzi al di sotto dei 18 anni non sono mai andati a teatro. Uno su quattro non ha praticato sport. Quasi 1.400.000 bambini si trovano in condizioni di povert  assoluta. Si tratta di cifre impressionanti che devono allarmare. Va inoltre osservato che si tratta di un fenomeno che non ha soltanto cause economiche.

Da molte parti si sente parlare di povert  educativa, di emergenza educativa ed espressioni simili e ricorrenti. L'impressione   per  che il senso di questi termini debbano essere meglio precisati e pi  rigorosamente approfondito, specie per chi opera all'interno della scuola.

Per molto tempo la povert  di bambine, bambini e adolescenti   stata caratterizzata e misurata unicamente in termini economici, in relazione al reddito e la ricchezza dei genitori. Questo tipo di misura per , non coglie appieno tutti gli elementi che contraddistinguono la privazione dei minori.

### OSSERVATORIO

#### Quasi 1 milione e 400 mila minori vivono in povert  assoluta

21 Giugno 2022

TAG: DIRITTI +



Foto di Piron Guillaume su Unsplash

Pochi giorni fa **Istat** ha rilasciato i dati definitivi sulla povert  assoluta, confermando le prime stime, pubblicate a marzo. I bambini e i ragazzi, come era atteso dai dati preliminari, restano la fascia d'et  pi  spesso in povert  assoluta.

**1.382.000 i minori in povert  assoluta nel 2021.**

**A fronte di una media del 9,4% di persone in povert  assoluta, la quota raggiunge il 14,2% tra quelle di minore et .**

Oltre all'aspetto materiale, sono altrettanto importanti, le opportunit  di crescita educativa, fisica, socio-emozionale.

In generale la povert  pu  essere definita come una situazione di difficolt  o di impossibilit  nel riuscire a soddisfare in parte o totalmente i bisogni primari di vita. Essere poveri significa vivere in una condizione di privazione (o come si usa dire in letteratura scientifica "deprivazione"), che influenza

negativamente lo sviluppo del benessere delle persone. Si tratta di una privazione involontaria, non determinata da una libera scelta, subita.

La povert  intesa nella sua multidimensionalit , cio  come deficit di risorse economiche, relazionali, sociali e culturali, non   solo una forma di disuguaglianza, ma diviene una esperienza qualitativamente diversa, cio  diviene differenza di destino, di opportunit .

Amartya Sen (1985) definisce la povert  come **l'impossibilit  di tradurre le proprie capacit  in funzionamenti, cio  l'impossibilit  effettiva di realizzare uno stile di vita accettabile.**

I dati e la tendenza che essi mostrano deve interrogare profondamente chiunque abbia responsabilit  politiche, amministrative, educative e via elencando.

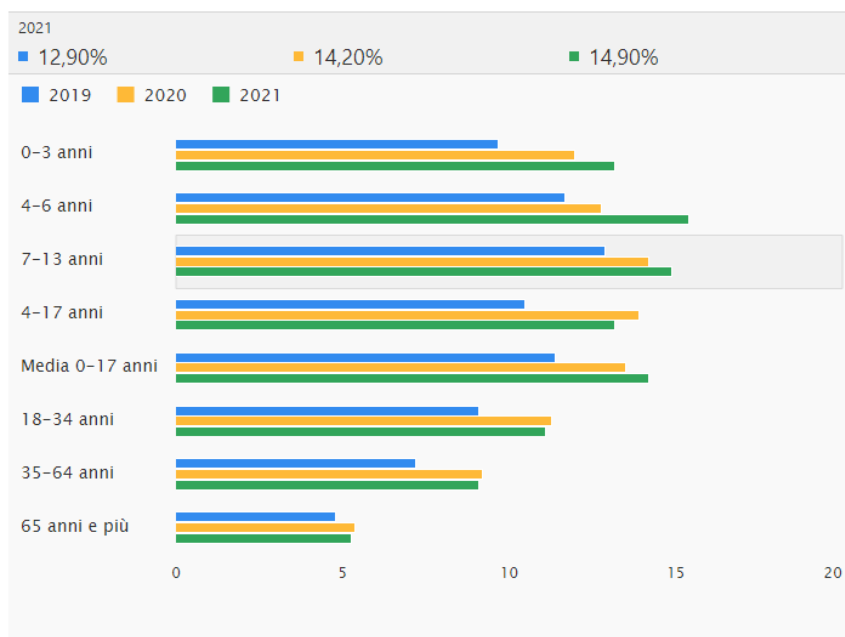
## Sono circa 30mila all'anno le segnalazioni per reati commessi da minori

Numero di minori denunciati/arrestati dalle forze di polizia per tutti i delitti (2009-19)

È doveroso collegare questa analisi anche agli impatti sociali, spesso gravi. Secondo il rapporto annuale della Direzione centrale della Polizia criminale di fine anno, a livello italiano, nei primi 10 mesi del 2022 c'è stato un aumento del 14,3% dei minori denunciati e arrestati rispetto allo stesso periodo del 2019. In Toscana la crescita dei reati commessi da minori risulta in costante crescita secondo i dati ISTAT.

Il grafico di fianco (fonte ISTAT) mostra la gravità dei numeri assoluti ma anche il loro rapido e costante aumento.

Aumenta la povertà assoluta tra i bambini con l'emergenza Covid  
Incidenza della povertà assoluta per età (2019-21)



### DA SAPERE

Una persona si trova in povertà assoluta quando vive in una famiglia che non può permettersi l'insieme dei beni e servizi che, nel contesto italiano, sono considerati essenziali per mantenere uno standard di vita minimamente accettabile.

FONTE: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Istat  
(ultimo aggiornamento: mercoledì 15 Giugno 2022)

La povertà educativa e vedremo come affrontarla per poter dare a bambine, bambini e giovani l'opportunità di seguire i loro sogni.

La povertà educativa viene definita come: **“La privazione per i bambini e gli adolescenti dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”**. Pertanto, come si nota, la definizione di povertà educativa si riferisce alla mancata acquisizione delle conoscenze e competenze cognitive e socio-emozionali (e non, banalmente, dei titoli formali) necessarie per vivere una vita piena e attiva.

«Questo è quello che avviene quando un bambino cessa prematuramente il suo percorso scolastico perché entra nel mondo del lavoro per supportare la famiglia economicamente. Vedersi privati dell'opportunità schiaccia colui che si trova bloccato nel destino della povertà ed è, in fondo, in questa gabbia brutale che si gioca la differenza di destino a cui si è accennato prima. L'aspetto terribile di questa povertà è che riempie e pervade tutti gli ambiti della vita tanto da non lasciare spazio ad altro, tanto da cancellare anche la capacità di immaginare di cambiare la propria condizione. Per questo la povertà,





inibendo la capacità di pensarsi e progettarsi fuori dalla condizione di privazione, riproduce l'impossibilità di accesso ad ambiti sociali come l'educazione, l'assistenza sanitaria, il lavoro, l'alloggio, la tecnologia, in una spirale negativa senza fine. È una condizione che impedisce la piena partecipazione alla vita sociale e che si auto-alimenta fagocitando tutte le dimensioni che qualificano la povertà.» (*Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche* - Moroni, Curti, Fornari - Meltemi, 2022)

La povertà è una questione quanto mai attuale, a causa dell'ampliarsi delle crisi ambientali e climatiche, delle complessità geo-politiche (tra tutte la guerra Russo-Ucraina) e della realtà socio-sanitaria (basti pensare agli effetti della pandemia da Covid-19), che hanno determinato l'incremento delle disuguaglianze e delle condizioni di povertà nel mondo e in modo consistente nel nostro Paese.

Non è difficile prevedere che a pagare il conto della storia di questi accadimenti, spesso dovuti all'uomo, siano i più poveri.

Va inoltre osservato che si tratta di un fenomeno dovuto a molte cause e molti fattori e che **non ha cause solo economiche**, come si rischia banalmente di ritenere.

«La povertà non è solo una questione economica; si tratta di un fenomeno multidimensionale che comprende la mancanza sia di entrate sia di capacità basilari per poter vivere dignitosamente. Il Comitato per i diritti economici, sociali e culturali ha dichiarato nel 2001 che la povertà è "una condizione umana caratterizzata dalla privazione continua o cronica di risorse, capacità, opzioni, sicurezza e potere necessari per poter godere di un tenore di vita adeguato e di altri diritti civili, culturali, economici, politici e sociali" (E/C.12/2001/10, par. 8). La povertà estrema, a sua volta, è stata definita come "una combinazione di penuria di entrate, sviluppo umano insufficiente ed esclusione sociale" (A/HRC/7/15, par. 13), in cui una mancanza prolungata della sicurezza fondamentale di base interessa contemporaneamente vari aspetti dell'esistenza umana, compromettendo seriamente le possibilità delle persone di esercitare o riacquisire i propri diritti in un futuro prevedibile (E/CN.4/Sub.2/1996/13).» (Senato della Repubblica, Commissione straordinaria diritti umani.)

Uno sguardo ancora più ampio e più allarmato arriva dal pensiero di Papa Francesco e dal suo impulso a tutta la comunità civile a convergere con urgenza sul tema dell'educazione.

«Noi riteniamo che l'educazione è una delle vie più efficaci per umanizzare il mondo e la storia. L'educazione è soprattutto una questione di amore e di responsabilità che si trasmette nel tempo di generazione in generazione.

L'educazione, quindi, si propone come il naturale antidoto alla cultura individualistica, che a volte degenera in vero e proprio culto dell'io e nel primato dell'indifferenza. Il nostro futuro non può essere la divisione, l'impovertimento delle facoltà di pensiero e d'immaginazione, di ascolto, di dialogo e di mutua comprensione. Il nostro futuro non può essere questo.

Oggi c'è bisogno di una rinnovata stagione di impegno educativo, che coinvolga tutte le componenti della società. Ascoltiamo il grido delle nuove generazioni, che mette in luce l'esigenza e, al tempo stesso, la stimolante opportunità di un rinnovato cammino educativo, che non giri lo sguardo dall'altra parte favorendo pesanti ingiustizie sociali, violazioni dei diritti, profonde povertà e scarti umani.» (Videomessaggio del Santo Padre in occasione dell'incontro *Global compact on education*. [[Qui](#)])

## Come misurare la povertà educativa

Save the Children ha cercato di misurare la povertà educativa introducendo in Italia per la prima volta nel 2014 l'IPE (indice di povertà educativa) per monitorare quanto le regioni favoriscono lo sviluppo educativo dei minori perché centrali sono le politiche messe in atto. **L'indice che ne tenta una misurazione è la sintesi di dodici indicatori:**



1. Mancata copertura dei nidi (% bambini 0-2 che usufruiscono dei servizi educativi per la prima infanzia pubblici, integrativi e convenzionati. Fonte ISTAT)
2. Classi senza tempo pieno nella primaria (30 h. fonte MIUR)
3. Classi senza tempo pieno nella secondaria
4. Alunni senza mensa (esclusi alunni secondaria secondo grado)
5. Abbandono scolastico e dispersione implicita (indicatore *early school leavers*, numero di giovani 18-24 in possesso di licenza media e senza corsi di formazione negli ultimi due anni. Fonte EUROSTAT)
6. Minori che non sono andati a teatro (Fonte ISTAT)
7. Minori che non sono andati nei musei o a mostre (Fonte ISTAT)
8. Minori che non sono andati a concerti (Fonte ISTAT)
9. Minori che non hanno visitato siti archeologici (Fonte ISTAT)
10. Minori (6-17) che non hanno fatto sport (Fonte ISTAT)
11. Minori che non hanno letto libri (Fonte ISTAT)
12. Minori che non hanno navigato in internet (Fonte ISTAT)

Le recenti ricerche di Save the Children (2021a; 2021b), riportano dati della povertà e dell'esclusione sociale infantile decisamente allarmanti. Come abbiamo visto **in Italia 1.337.000** (13,5% della popolazione infantile) **bambini vivono in condizioni di povertà assoluta**. Quest'ultima è strettamente correlata a quella educativa, concernente la possibilità di accesso dei bambini e delle bambine ad

attività ricreative e culturali. Nel 2019, rispetto ad altri paesi europei (il più basso, in Danimarca, 12,4%, e il più alto, in Albania, 49,4%), l'Italia ha un tasso di povertà infantile del 27,8%. **Nel 2020, in seguito al Covid-19, i bambini che vivono in stato di**



**povertà assoluta sono 200.000 in più. L'andamento sembra inarrestabile: in dieci anni si è avuto un aumento di dieci punti percentuali.** Questo solo dato dice già i limiti delle misure e degli interventi messi in campo, derivanti sia dal ritardo con cui le misure sono state introdotte, sia da una scarsa valutazione del loro impatto.

«I dati sono chiari e ribaltano completamente l'immaginario collettivo: le persone più povere in Italia sono i bambini e i ragazzi. La realtà è mutata da diversi anni, ma l'immaginario, la narrazione e purtroppo anche le politiche continuano troppo spesso a seguire il "vecchio copione". Nel 2021 in Italia 1,4 milioni di bambini e ragazzi vivevano in povertà assoluta (dati Istat). Si tratta della classe di età in cui l'incidenza è più alta: il 14,2% contro una media nazionale al 9,4%. Le famiglie con minorenni in povertà assoluta sono quasi 762mila. Le variabili connesse sono chiare: l'incidenza della povertà cresce con: l'aumentare del numero di figli; tra le famiglie monogenitoriali con figli minorenni; dove la persona di riferimento è in cerca di occupazione; quando la famiglia è composta solo da stranieri (il 36,2% di tali famiglie è in povertà assoluta, contro l'8,3% di famiglie con minori composte solo da italiani); nelle aree metropolitane. Rispetto alla povertà relativa, dopo un 2020 con i dati in calo per via della contrazione complessiva della spesa media familiare legata al lockdown, il 2021 ha visto un nuovo peggioramento, con 2 milioni di persone di minore età che vivono in povertà relativa.» (Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Agenda per l'infanzia e l'adolescenza. 10 Passi per rendere concreto l'impegno verso le nuove generazioni.)



Ma la condizione di povertà educativa non può essere inquadrata solo da considerazioni strettamente economiche e reddituali. Questo rende conto dei seguenti dati della povertà educativa: **in Italia il 67,6% dei bambini e degli adolescenti tra i 6 e i 17 anni non si è recato a teatro** nell'anno precedente lo scoppio dell'emergenza Covid-19, **il 62,8% non ha visitato un sito o un monumento archeologico** e il 49,9% non ha visitato mostre e musei. Inoltre, il 22% dei ragazzi tra i 3 e i 17 anni non ha praticato sport o svolto attività fisica, con differenze sostanziali rispetto alla provenienza geografica dei figli (centro-sud).

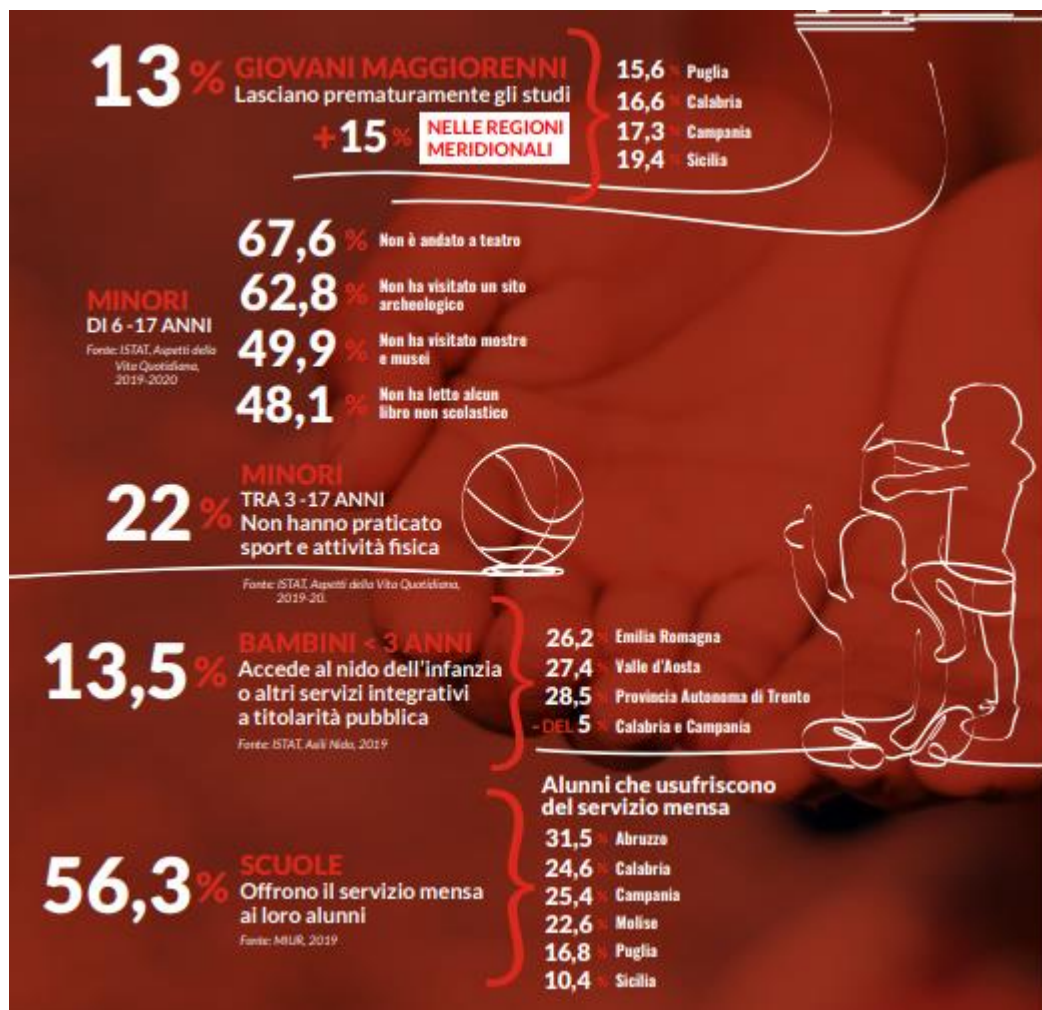
La mancanza di servizi riguardanti: salute, acqua, casa, formazione/educazione, informazione, lavoro, infrastrutture (asili, scuole, università, mercati, trasporti, ospedali, ecc.), denaro, facoltà di pensiero, sono gli elementi che causano il divario tra chi ha accesso ai servizi primari e chi non ha questa opportunità e difficilmente potrà goderne in un prossimo futuro. Si è poveri quando non si può accedere a uno o più di tali fattori.

«Per avere un'immagine più realistica, però, ai dati relativi alla povertà economica vanno affiancati quelli relativi ad altri aspetti. Cominciamo allora col citare la povertà alimentare: in Italia il 2,8% dei minorenni non riesce a consumare un pasto proteico al giorno. E poi la povertà abitativa: il 41,6% dei minorenni vive in abitazioni sovraffollate e il 12,8% in case prive di alcuni servizi e con problemi strutturali. La povertà economica, inoltre, è strettamente connessa alla povertà educativa, che riguarda la carenza di opportunità adeguate di crescita e formazione: in Italia il 24,7% dei bambini o ragazzi (3-17 anni) non pratica mai sport, e solo il 53,5% degli alunni della scuola primaria frequentano una mensa scolastica.» (Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Agenda per l'infanzia e l'adolescenza. 10 Passi per rendere concreto l'impegno verso le nuove generazioni.)

**Va osservato che nei paesi cosiddetti sviluppati la povertà va assumendo forme ancora più subdole.** È così anche in Italia: il sistema Paese sembra ancora progettato per fornire ai cittadini il soddisfacimento di tali bisogni fondamentali sul piano educativo ma per porzioni sempre più ampie di cittadini essi vanno facendosi difficilmente raggiungibili. **Tali strumenti esistono, ma non sono nella disponibilità di tutti.** Tra essi vi è una istruzione di qualità. L'educazione è un elemento imprescindibile per lo sviluppo delle politiche di parità e di giustizia perché incide profondamente nelle vite dei soggetti in formazione. I processi educativi nelle fasi di vita infantile e adolescenziale riguardano la

possibilità per ognuno di loro di poter apprendere, sperimentare, coltivare i propri talenti e aspirazioni. (cfr. S. Fornari, M.P. Serlupini, I diritti dei bambini e delle bambine: tutto già scritto?).

Per approfondire: [QUI](#) e [QUI](#)



# Capitolo 2

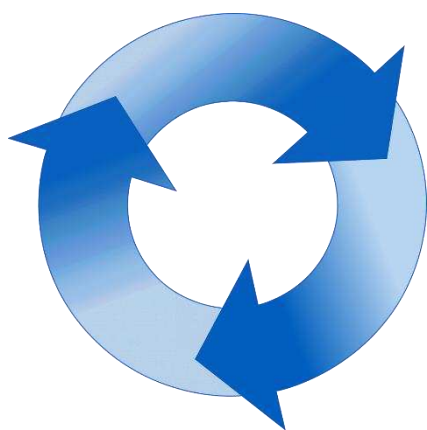
ISTRUZIONE E POVERTÀ  
EDUCATIVA

## Povert  educativa   soprattutto povert  cognitiva

La povert  educativa forma una spirale negativa con la povert  cognitiva, come messo in evidenza dai dati. Il primo obiettivo deve quindi essere quello di garantire a tutti l'accesso a servizi educativi e ad una formazione di qualit . Se si vuole affrontare il tema della povert  educativa si tratta quindi di porre l'attenzione non solo sull'accesso ai servizi educativi e formativi ma anche alla loro reale efficacia. I dati relativi al nostro Paese sono tra i peggiori in Europa.

La povert  educativa genera ed a sua volta   generata da una particolare forma di essa: la povert  cognitiva.

Save the Children nel 2017, per sottolineare che un aspetto fondamentale della povert  educativa   rappresentato dalla privazione delle competenze cognitive, prende in considerazione i risultati dei test PISA (*Programme for International Student Assessment* misurato dall'OCSE dal 2000), che misurano la capacit  degli studenti di usare competenze nella lettura e nella matematica per risolvere problemi,



per esempio comprendere un testo e rispondere a delle domande su di esso e risolvere problemi leggendo un testo. **Secondo l'indagine PISA sono pi  di centomila su un totale di quasi mezzo milione, gli alunni di quindici anni in povert  educativa "cognitiva",** cio  che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica (il 23%) ed in lettura (21%). Nella maggior parte dei casi, gli alunni che non raggiungono queste soglie provengono da contesti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico e culturale (appartenendo al primo quartile) ed hanno pi  del triplo di probabilit  di non raggiungere le competenze minime, rispetto ai coetanei che provengono da famiglie pi  benestanti.

Appare evidente pertanto che il primo obiettivo   l'opportunit  di **accedere ai servizi educativi**, dalla prima infanzia fino all'adolescenza, e **ad una formazione di qualit ** capace di attrezzare alle sfide del futuro, come unica vera risposta al contrasto di ogni forma di diseguaglianza. Il tema della povert  cognitiva porta quindi l'attenzione **non solo sull'accesso ai servizi e alle esperienze educative e formative, ma anche sulla loro reale efficacia**. E quindi sulla loro qualit , sugli obiettivi che le istituzioni educative si pongono, sulla loro capacit  di raggiungerli.

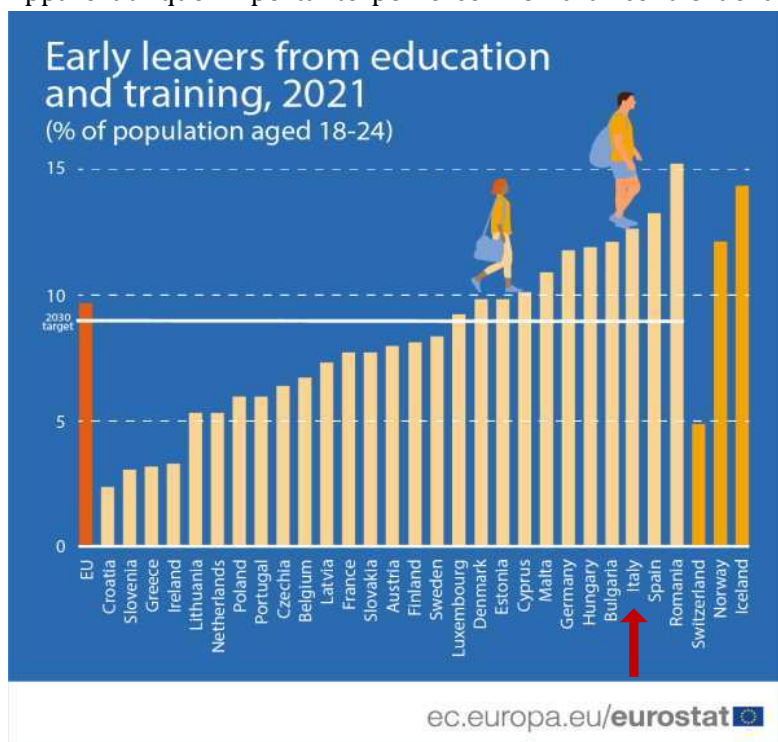
**Pertanto la povert  educativa sposta l'attenzione dai soli fattori economici a quelli legati allo svantaggio culturale ed educativo.** In tale scenario la soluzione al problema della povert , proprio per la multiformit  del fenomeno, non   risolvibile solo con il denaro che non appare pi  come l'unica via sufficiente a condurre fuori dallo stato di povert . (cfr. *Sociologia della povert  educativa* – Curti, Fornari, Moroni)

«Oggi, dunque, il problema non   tanto la differenza tra poveri e ricchi, ma tra figli di famiglie che danno valore all'istruzione e figli di famiglie per le quali l'istruzione non conta, al di l  del ceto e del censo. Anzi, i fenomeni sociali tendono a creare ragazze e ragazzi culturalmente deboli provenienti da nuclei benestanti, con alte potenzialit  economiche, per i quali per  la diffusione di libri e giornali   episodica, e che di cinema, televisione ed Internet frequentano esclusivamente i reparti spazzatura.» (R. Contessi – Scuola di classe. Perch  la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno, Laterza)

Vanno citati, in questo contesto, gli obiettivi proposti dalla strategia europea dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, in cui l'Europa e l'ONU hanno elaborato diciassette obiettivi per proteggere almeno 20 milioni di persone dal rischio di povertà ed esclusione sociale. Molti sono gli obiettivi pertinenti a questa analisi, tra essi il numero 4: *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Ovvero interventi che prevedono l'attuazione di politiche inclusive volte alla promozione dello sviluppo qualitativo dei processi educativi e alla promozione di opportunità di apprendimento per tutti. Non può essere sottovalutata l'esigenza che ha indotto a precisare, anche nei termini, l'obiettivo: **quality education**.

La povertà educativa diventa povertà cognitiva sia impendendo l'accesso ai servizi educativi che precludendo l'accesso a servizi educativi e formativi di qualità.

Appare dunque importante porre con forza al centro della politica ma anche del dibattito e della



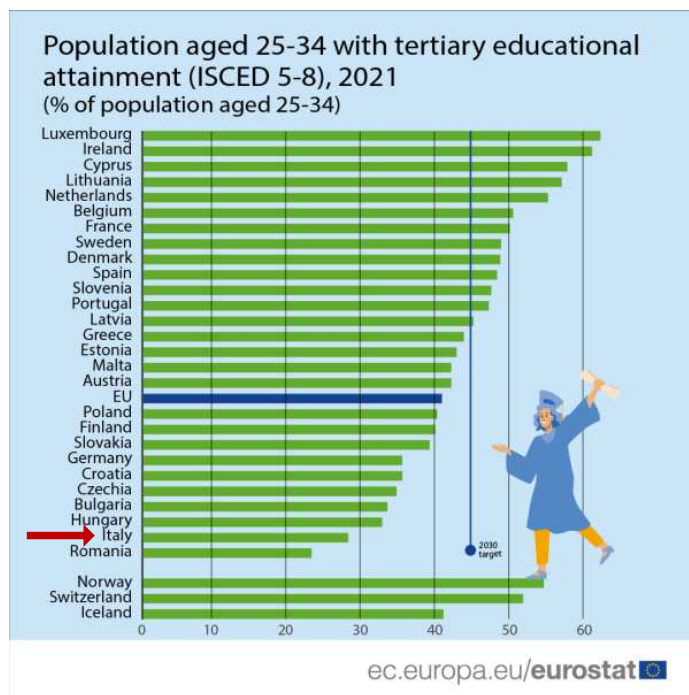
riflessione pubblica il necessario **rafforzamento quantitativo e qualitativo** delle azioni volte alla valorizzazione dell'educazione e della formazione dai primi anni di vita sino alla maggiore età e oltre.

Nel quadro del più ampio contesto europeo l'Italia, come tutti gli altri paesi europei, viene invitata dalla Commissione Europea a farsi carico dell'impegno di promuovere il benessere di tutti i minori attraverso l'applicazione di politiche volte al contrasto della povertà educativa e la conseguente esclusione sociale.

Come si può vedere dai dati Eurostat sotto riportati **l'Italia è agli ultimi posti in Europa per i livelli di abbandono**

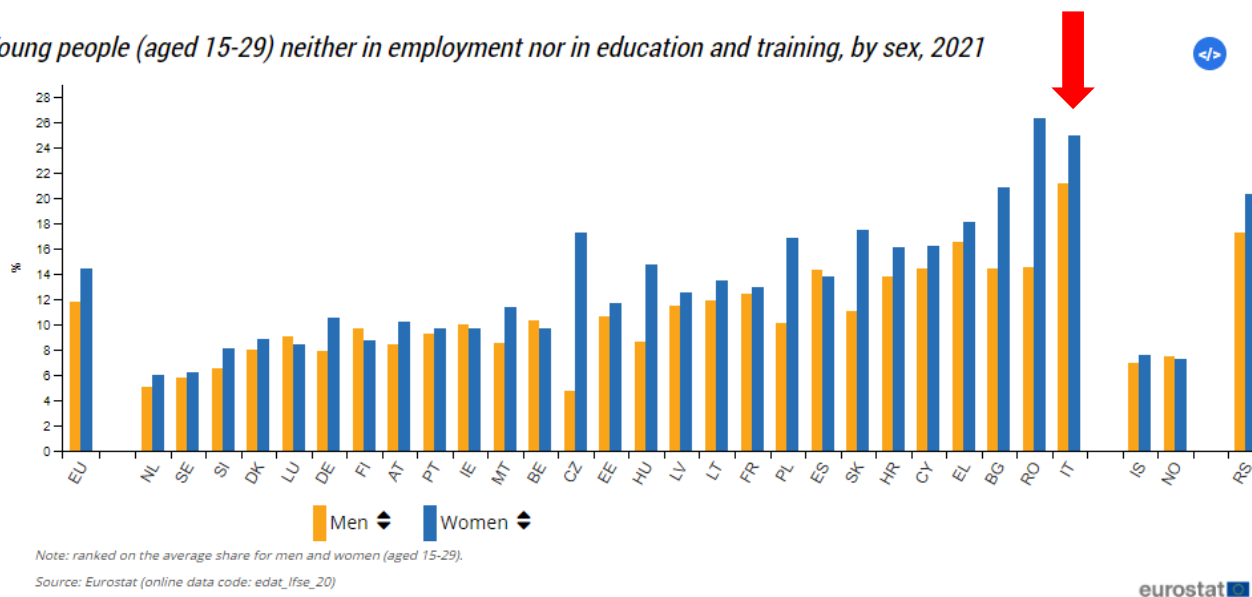
**precoce dai percorsi formativi.**

Ancora peggiore il posizionamento del nostro Paese per quanto riguarda il livello di studi raggiunto.



L'Italia si trova inoltre all'ultimo posto per quanto riguarda la presenza di giovani che non studiano e non sono in formazione, NEET e il conseguente alto tasso di dispersione scolastica, posizionandoci tra i paesi con il maggior tasso di studenti che escono dai percorsi scolastici.

Young people (aged 15-29) neither in employment nor in education and training, by sex, 2021





# Capitolo 3

ISTRUZIONE E MOBILITÀ SOCIALE

## La mobilità sociale passa da un'istruzione di qualità

Negli ultimi 30 anni il divario sociale è più che raddoppiato. L'ONU individua come primo strumento di azione di contrasto alle disparità sociali proprio l'istruzione. Il tema quindi è quello di una istruzione di qualità ed efficace per arginare il fenomeno della stagnazione sociale. L'Italia è agli ultimi posti tra i Paesi industrializzati. Il che significa fare i conti con una intollerabile ingiustizia: nel nostro Paese le chance di futuro sono segnate dal luogo e dall'ambiente di partenze. Chi nasce povero, resta povero. I dati mettono in evidenza che la condizione della scuola e i livelli della formazione da essa garantiti sono al contempo causa ed effetto di questa situazione. Trascurare l'importanza della qualità nell'istruzione e dell'efficacia formativa significa solidificare i dislivelli di partenza e renderli definitivi.

Secondo il *World Social Report* del 2020 **il divario tra ricchi e poveri dal 1990 ad oggi è addirittura raddoppiato** e la disuguaglianza globale, purtroppo, è destinata ad aumentare a meno che non si riesca a lavorare sui fattori che più influenzano questa fase "espansiva" delle disparità.

Nel recente Rapporto ONU si indicano tre aree di intervento su cui lavorare in maniera simultanea per provare ad arginare la crescita delle disuguaglianze e operare per un mondo più giusto e più equo nella distribuzione delle risorse:

- l'istruzione come ambito attraverso il quale allargare l'accesso alle opportunità educative;
- le politiche sociali e fiscali a sostegno delle fasce più deboli per cercare di mitigare gli effetti delle disparità
- una legislazione inclusiva che sia in grado di promuovere la partecipazione attiva di tutti e che combatta pregiudizi e discriminazione.



Nel confronto tra esse sembra che l'unica azione che possa realmente incidere alle radici del problema possa essere un investimento forte nella educazione e nella sua qualità. Resta la sensazione che le politiche fiscali rappresentino da questo punto di vista solo un antipiretico, blandamente efficace per la gravità della malattia.

**“È il virus della disuguaglianza, non solo la pandemia a devastare così tante vite” (OXFAM 2022).**

La maggiore difficoltà, soprattutto per chi nasce in una famiglia in condizioni di povertà socio-economico-culturale, di migliorare la propria condizione rispetto a quella economica e sociale dei propri genitori, è uno dei problemi più seri e più gravi del nostro Paese.

Nell'imminenza dell'uscita pubblica dei dati sulla mobilità sociale qualche quotidiano, lodevolmente, ne dà notizia.

Ma a preoccupare ulteriormente è la sostanziale assenza di dibattito pubblico su tema di questa importanza e su indicatori numerici di tale gravità da rappresentare una “catastrofe educativa” per utilizzare una espressione utilizzata anche da Papa Francesco.

## Mobilità sociale, Italia ultima tra i Paesi industriali. In testa Danimarca e Norvegia

Interventi coordinati per il contrasto alla disparità sociale avrebbero riflessi consistenti sulla crescita del Pil stimati per l'Italia in 102 miliardi di dollari in 10 anni

di Giuliana Licini  
20 gennaio 2020

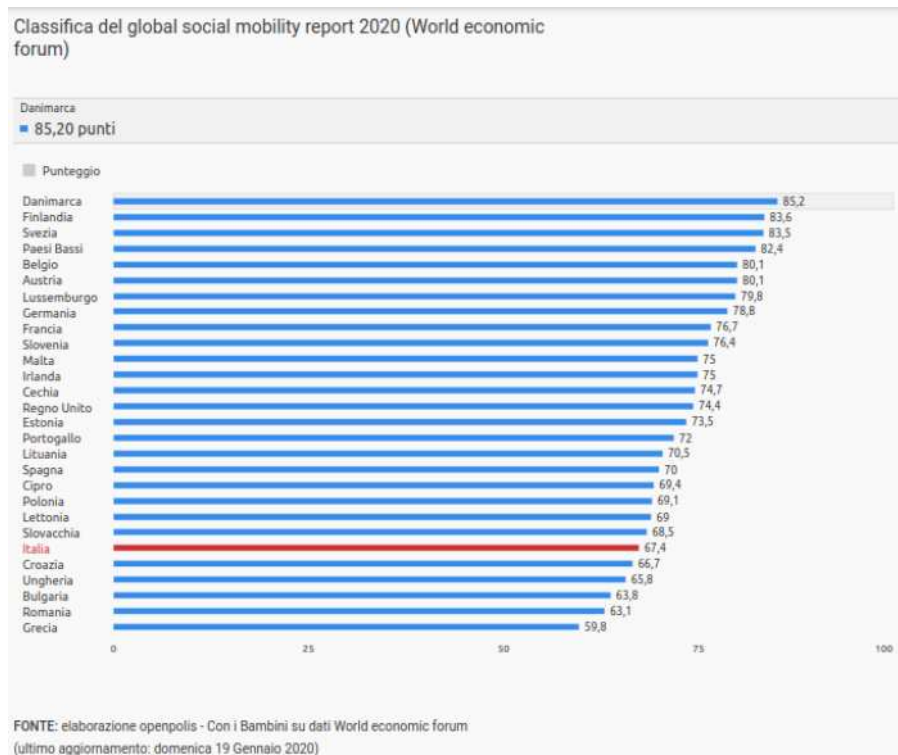
Seppure questa tendenza sia presente anche altrove in misura diversa, la letteratura e le analisi in materia collocano **l'Italia agli ultimi posti se confrontata solo con gli altri paesi Ue e il Regno Unito** e hanno sottolineato in più

occasioni come la società italiana appaia meno mobile rispetto ad altre.

In questa situazione gioca un ruolo fondamentale l'istruzione, sia come causa sia come possibile rimedio qualora si cerchino le soluzioni opportune.

«Misure di “*unfair inequality*” collocano l'Italia tra i paesi in cui la distribuzione del reddito si discosta maggiormente da quella che risponde a criteri di uguaglianza di opportunità e di libertà dalla povertà (Hufe et al., 2018). Un aspetto che contribuisce significativamente alla persistenza delle condizioni sociali ed economiche dei figli rispetto a quelle dei padri è l'istruzione.» (*Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia* - Cannari e D'Alessio)

I Paesi con la maggiore mobilità sociale sono tutti europei e in testa alla classifica si trovano le nazioni nordiche. L'Italia si rivela ultima tra i principali Paesi industrializzati, anche a causa di scarse opportunità di lavoro, soprattutto per i giovani. È quanto emerge dal primo rapporto annuale sulla mobilità sociale del *World economic forum (Wef), The global social mobility report 2020. Equality, opportunity and a new economic imperative.*



Lo studio misura 82 economie in cinque dimensioni determinanti ai fini della mobilità sociale, ovvero salute, scuola (accesso, qualità ed equità), tecnologia, lavoro (opportunità, salari, condizione), protezioni e istituzioni (protezione sociale e istituzioni inclusive). Il "*Global Social Mobility Index*" assegna il primo posto alla Danimarca (con 85 punti), seguita da Norvegia, Finlandia, Svezia e Islanda. A completare la rosa

dei primi dieci sono l'Olanda, la Svizzera, l'Austria, il Belgio e il Lussemburgo. Tra le economie del G7, la Germania è la più mobile socialmente (11esima, con 78,8 punti), seguita dalla Francia (12esima). Il Canada (14esimo) precede il Giappone (15esimo), il Regno Unito (21esimo), gli Stati Uniti (27esimi) e,



infine, l'Italia preceduta anche da Portogallo (24esimo) e Spagna (28esima). L'Italia si colloca al 34esimo posto nella classifica complessiva e addirittura all'ultima posizione rispetto alle altre nazioni europee industrializzate (nel continente europeo l'Italia ottiene un punteggio maggiore solo di Croazia, Albania, Bulgaria, Serbia e Grecia).

Pertanto, nel nostro paese in particolare **le chance di una persona nella vita sono sempre più determinate dal punto di partenza**, cioè dallo stato socio-economico e dal luogo di nascita. Di conseguenza le disuguaglianze di reddito si sono radicate e le classi sociali sono "ingessate".

**Pensare che la variabile decisiva per il futuro di un bambino sia il luogo di nascita e l'ambiente in cui si cresce rimane una ingiustizia intollerabile**, dall'altra risulta fondamentale il contrasto alla povertà educativa se si ha a cuore lo sviluppo futuro e il livello di democrazia della società.

L'immagine che ne esce è quella di **un'Italia non statica ma marcatamente ineguale**.

Solo 11 bambini su 100, i cui genitori si trovano nel quintile più basso saranno in grado di raggiungere il 20% più ricco una volta adulti; tra coloro invece che sono nati da genitori con reddito più elevato oltre il 33% tenderanno a rimanere nel quintile più alto della distribuzione una volta adulti. Dal confronto con altri Paesi occidentali l'Italia si distingue per la forte persistenza nei redditi più alti.

**Tabella 4** Persistenza dei redditi da padre a figlio: transizione dei quintili (%) - Anno 2022

Quintile dei genitori	Quintile dei figli				
	1 (più poveri)	2	3	4	5 (più ricchi)
1 (più poveri)	28,9	25,5	19,5	16,0	11,2
2	21,7	22,2	21,7	20,1	14,3
3	18,3	20,0	21,3	21,9	18,5
4	16,0	18,1	20,9	22,6	22,5
5 (più ricchi)	15,1	15,3	16,7	19,4	33,5

Fonte: Acciarri, Polo, Violante (La Voce.info)

In tal senso possono essere citate anche le ricerche di Acciarri, Polo e Violante, "And yet it moves: intergenerational mobility in Italy" recentemente realizzate a partire dai data-set delle dichiarazioni dei redditi individuali di un largo campione di persone combinando genitori e figli di diverse generazioni. Circa 650 mila le coppie di genitori (nati tra il 1942 e il 1963) e di figli, (nati tra il 1972 e il 1983). L'analisi di Paolo Acciarri del ministero dell'Economia, Alberto Polo della New York University e Giovanni Violante della Princeton University rivela che l'ascensore sociale funziona ma solo per chi proviene da famiglie con redditi molto bassi rispetto alla media.

**La condizione della scuola e i livelli della formazione da essa garantiti sono al contempo causa ed effetto di questa situazione.** L'istruzione (se di qualità) rappresenta uno dei principali elementi **che favorisce la mobilità sociale**. Essa incide infatti su diversi aspetti della vita, come la posizione lavorativa, le opportunità di carriera, il reddito, il benessere e il prestigio goduto<sup>1</sup>. Pertanto operare per una scuola che non vigili con rigore sulla efficacia della formazione fornita e sulla sua solidità

<sup>1</sup> Sul tema si veda: G. Ballarino, A. Schizzerotto, 2011, *Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione*, Bologna, Il Mulino; D. Checchi, C.V. Fiorio, M. Leonardi (2013), *Intergenerational persistence of educational attainment in Italy*, Economics Letters, 118, n. 1; G. Ballarino, G. Barone, N. Panichella (2016), *The intergenerational reproduction of social inequality and the direct inheritance of occupations in Italy*, Rassegna italiana di sociologia, 57, n. 1

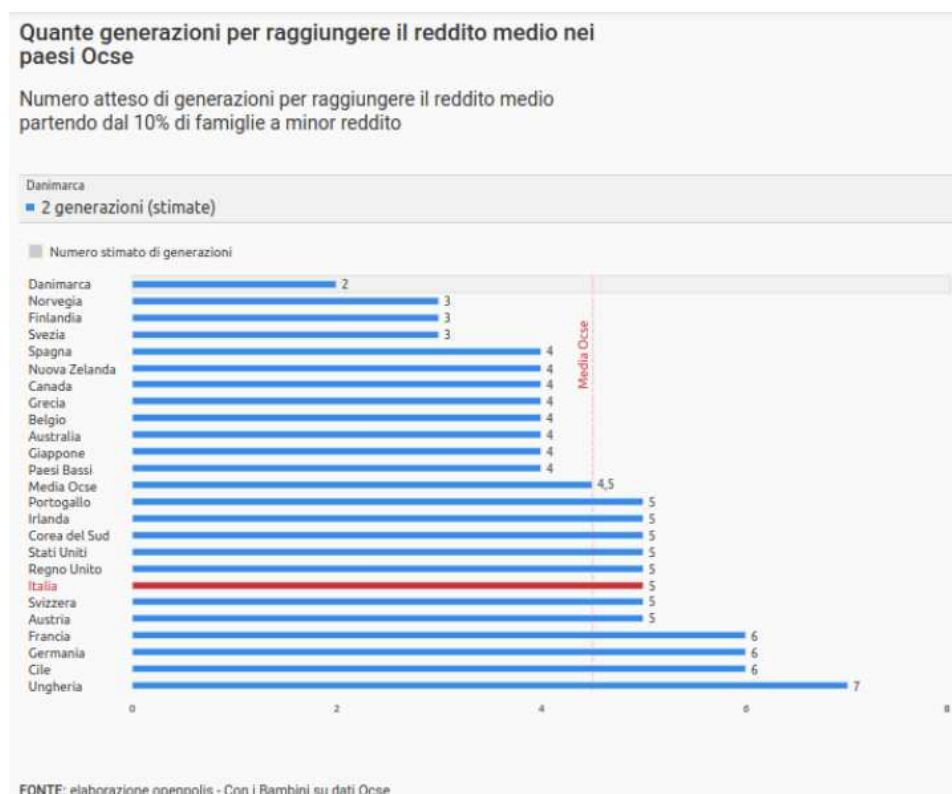
significa agire fatalmente nella direzione delle disuguaglianze sociali fino a solidificare e rendere insuperabili i dislivelli nelle condizioni di partenza.

Lo percepisce in qualche modo anche il comune sentire, seppure in forma rudimentale. Sui forum, il tema del funzionamento dell'ascensore sociale in Italia si trova spesso. A chi domanda come mai si sia rotto o comunque, come mai non funzioni come prima, le risposte sono le più varie. *“È stato il no alla selezione nella scuola: la più grave ingiustizia camuffata per egualitarismo impedisce ai meritevoli di distinguersi. Questo arreca gravi danni ai meritevoli e a tutta la società”*, scrive un utente. Un altro utente afferma: *“Alcuni amici di famiglie modeste, studiando seriamente, hanno fatto delle belle carriere e anch'io ho migliorato la mia posizione sociale rispetto a quella dei miei genitori impegnandomi a fondo e avendo successo negli studi. Adesso hanno distrutto ogni motivazione a studiare, la scuola è un simil-asilo nido e a tutti viene dato un diploma senza valore. La scuola incentiva al disimpegno.”* (fonte Quora.com)

Utilizzando una metodologia diversa, anche i dati Ocse portano a conclusioni simili sull'impatto delle disparità educative nel nostro paese. Nel report *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility* è stato simulato il numero di generazioni che servono a una persona che viene da una famiglia povera (ultimo decile di reddito) per raggiungere il reddito medio. Una stima ovviamente teorica, e dichiaratamente solo a scopo illustrativo, ma che basandosi sull'elasticità tra i redditi dei genitori e quelli dei figli, offre un altro punto di vista sul fenomeno.

«Risultati scolastici: la scarsa mobilità in termini di istruzione nella parte bassa della distribuzione è un problema serio in Italia: due terzi dei bambini di genitori senza un titolo di studio secondario superiore restano con lo stesso livello d'istruzione, rispetto a una media Ocse del 42%. Allo stesso tempo, solo il 6% delle persone con genitori senza un titolo di studio secondario superiore ottiene una laurea, ovvero meno della metà della media Ocse.» (*A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OCSE)

Un dato simile o inferiore rispetto agli altri stati del G7, ma molto lontano dagli standard dei paesi con maggiore mobilità, in primo luogo quelli scandinavi.



“Per i nati tra il 1972 e il 1986 la quota di chi sperimenta una mobilità verso il basso (26,6%) è tale da superare i livelli registrati da tutte le generazioni precedenti, inclusa quella più anziana dei nonni”, ricorda la ricercatrice Federica De Lauso nel secondo capitolo del nuovo rapporto Caritas sulla



PAPA

NEWSLETTER

DONNE AFGHANE

ECONOMIA

Home &gt; Economia &gt; Lavoro

Bes | Lavoro | Motori | Risparmio | 5

## Ocse. L'ascensore sociale si è rotto. Difficile migliorare la condizione di lavoro

povertà, dedicato alla trasmissione intergenerazionale del disagio economico. Il rapporto riprende i dati Istat 2020. Tra i giovani “la quota di chi sperimenta una mobilità discendente supera la quota di chi, al contrario, ne sperimenta una ascendente, marcando così una profonda discontinuità nell’esperienza storica compiuta dalle generazioni nel corso di tutto il XX secolo”. **Non più (solo) “chi nasce povero resta povero”:**

**tra i Millennials anche chi viene dalla classe media rischia di scivolare verso lavori a bassa qualificazione e poco pagati.** Una netta inversione di tendenza, determinata da stagnazione economica e precariato diffuso, che fa peraltro il paio con un inedito aumento, rispetto alla generazione precedente, della tendenza all’immobilità nella classe di origine di chi nasce da famiglie molto benestanti o molto modeste. Se infatti sempre per i nati dal 1972 al 1986 la probabilità di restare nella stessa classe dei genitori è mediamente 3,3 volte più elevata rispetto alla possibilità di spostarsi, dato in calo rispetto ai nati prima del 1941 (per i quali il cosiddetto “coefficiente concorrenziale” era di 5,1), le cose cambiano se si guarda solo ai figli di grandi imprenditori e alti dirigenti e a quelli di operai non qualificati. Nel primo caso, un discendente dell’alta borghesia nato tra ‘72 e ‘86 ha 11,7 volte più chance di rimanere “in vetta” rispetto alle possibilità per i soggetti di altra origine di raggiungere lo stesso posizionamento. Per la generazione precedente (nati tra 1957 e 1971) il coefficiente concorrenziale si era fermato a 11,4 contro il 16,3 dei loro genitori (nati tra 1942 e 1956) e il 27,4 dei nonni (nati prima del 1941). **In parole povere, la tendenza a una progressiva riduzione dell’ereditarietà del privilegio si è fermata e sembra aver addirittura invertito la rotta.**

Lo stesso purtroppo vale, sul versante opposto, per i discendenti della “classe meno qualificata”: la possibilità di rimanervi, per i nati a cavallo degli anni Ottanta, è 6,65 volte maggiore rispetto alla probabilità che i discendenti di altre classi possano scendervi. In questo caso il coefficiente che indica quanto è ereditaria la condizione di svantaggio è salito in maniera ancora più sensibile rispetto a quello della generazione precedente, che era di 5,05 (contro il 10,82 dei nati prima del 1941).

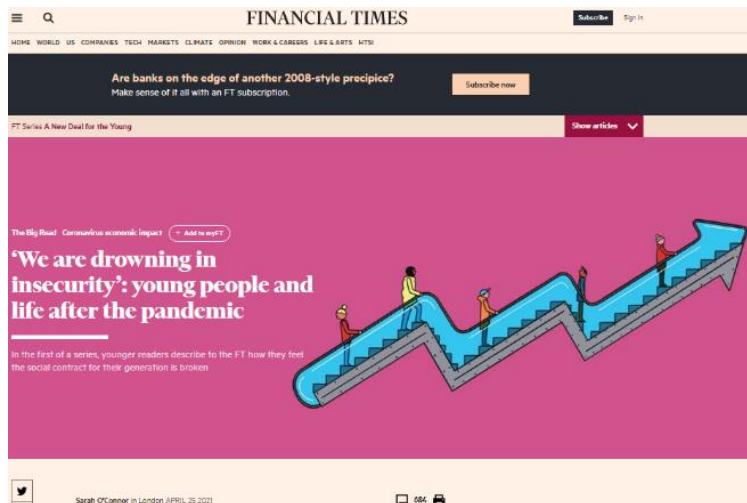
«Questo sta a significare che le chances di salire i gradini della scala sociale per i figli nati in famiglie poste in fondo alla scala sociale diminuiscono. Al contrario, come appena visto, aumentano le possibilità per i nati al vertice della scala sociale di rimanervi. Questi ultimi dati possono dirsi i primi alert che segnano in qualche modo un’inversione di tendenza negativa rispetto a quanto avvenuto nel corso del Novecento; cambiamenti che introducono a una nuova fase della mobilità nel nostro Paese». (*L’anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Caritas italiana)

Questi dati mostrano quindi come sia necessario concentrarsi sul migliorare gli apprendimenti degli studenti per aumentare la mobilità sociale in Italia.

«In tale contesto, vediamo che non bastano le ricette semplicistiche né i vani ottimismo. (...) Nella storia esistono momenti in cui è necessario prendere decisioni fondanti, che diano non solo un’impronta al nostro modo di vivere, ma specialmente una determinata posizione davanti ai possibili scenari futuri. Nella presente situazione di crisi sanitaria — gravida di sconforto e smarrimento — riteniamo che sia

questo il tempo di sottoscrivere un patto educativo globale per e con le giovani generazioni, che impegni le famiglie, le comunità, le scuole e le università, le istituzioni, le religioni, i governanti, l'umanità intera, nel formare persone mature.» (Videomessaggio del Santo Padre in occasione dell'incontro *Global compact on education*. [[Qui](#)])

Non può certamente da questa analisi almeno un cenno ad una trasformazione profonda che avvolge i nostri ragazzi: la mancanza di fiducia, di speranza, di sogni.



Secondo un sondaggio del Financial Times, la sensazione più diffusa nelle nuove generazioni è la sfiducia. Si crede sempre meno al merito e si notano le disuguaglianze, mentre il timore per l'ambiente suscita ansie che gli adulti non colgono.

Si va facendo sempre più diffusa la percezione che le possibilità economiche dei genitori siano un fattore decisivo, e anzi difficilmente superabile, come rivela uno studio dell'Institute for Fiscal Studies ([QUI](#)).

Oltre a costituire un ostacolo per la mobilità sociale e creare o perpetuare disuguaglianze, questa situazione va a scapito anche di chi si trova nel cosiddetto gruppo dei fortunati. Il loro successo nel lavoro risulta sempre più spesso relativo, se non dovuto, alle possibilità economiche dei genitori e questo costituisce un problema educativo non trascurabile e conduce ad un sentimento di frustrazione.

# Capitolo 4

## PAVIMENTI APPICCICOSI



## “Pavimenti appiccicosi”. Se i tuoi genitori sono poveri, lo resti anche tu

Quanto il livello di studio dei figli è influenzato da quello dei genitori? I dati dimostrano una forte correlazione. Il livello di studio e di competenze dei genitori sembra imprigionare quello dei figli il che produce un ulteriore grave elemento di allarme sociale: la generazione dei figli vive in condizioni socio-economiche peggiori di quella del nucleo familiare di origine. È la trappola della povertà educativa. Al peggiorare della condizione socio-economica-culturale del nucleo familiare peggiorano gli apprendimenti. Ed al peggiorare degli apprendimenti, del livello di istruzione e delle competenze (non solo dei titoli) raggiunti aumenta il rischio di povertà socio-economica. Da qui la necessità di promuovere il miglioramento dalla efficacia formativa presente nel nostro paese. E quindi occorre capire qual è lo stato di salute dell'istruzione nel nostro Paese. I dati richiedono fotografano una crisi evidente del sistema scolastico, anche per quanto riguarda il suo ruolo di ascensore sociale. Secondo l'OCSE, l'Italia si caratterizza come uno dei Paesi anche a più bassa mobilità educativa in Europa. “La vulgata vuole che l'ascensore sociale in Italia sia bloccato. In realtà non è bloccato ma, peggio, si muove verso il basso”

Di particolare rilievo è poi il dato che analizza l'impatto del livello socio-economico-culturale del contesto familiare di partenza. Se, come abbiamo visto sopra, è molto il collegamento tra livello di istruzione e formazione raggiunti e mobilità sociale, allora occorre indagare in che modo quello dei genitori influenzi quello dei figli.

Ora viene dunque da domandarsi: **quanto i bassi livelli di istruzione raggiunti possono dirsi correlati ai percorsi scolastici dei genitori?** I dati dimostrano una forte associazione. Sia le madri che i padri degli assistiti Caritas si collocano su livelli formativi molto bassi: prevalgono i possessori di licenza elementare (il dato supera per entrambi il 40%); seguono a distanza coloro che possiedono la licenza



*The Castle - Jorge Méndez Blake*

media inferiore (circa un quarto del totale). Risulta tuttavia anche consistente la quota di persone senza alcun titolo di studio (12,3% tra le madri e 12,1% tra i padri) o di chi risulta analfabeta (8,5% per le madri e 7,0% per i padri). Di contro la percentuale di laureati e diplomati è su livelli molto bassi. Parliamo di generazioni, quelle dei genitori, nate indicativamente tra gli anni '40 e gli anni '60 circa.

**Nel passaggio dalla generazione dei padri e delle madri a quella dei figli si registra una mobilità ascendente che appare tuttavia molto contenuta;** il titolo di studio modale passa, infatti, dalla licenza elementare a quella media inferiore.

**Tabella 6** Beneficiari Caritas per titolo di studio dei genitori (madre e padre) e titolo di studio conseguito (valori %)

Titolo di studio	Padre	Madre	Figlio/a
Analfabeta	7,0	8,5	0,4
Nessun titolo	12,1	12,3	0,9
Licenza elementare	43,4	41,5	11,7
Licenza media inferiore	24,1	26,4	59,8
Diploma professionale	6,4	3,6	10,7
Diploma media superiore	5,2	6,6	14,3
Diploma di laurea/Laurea	1,7	1,2	1,4
Altro	0,0	0,0	0,8
<b>Totale<sup>28</sup></b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Caritas Italiana

Il risultato è, nella sua crudezza, piuttosto chiaro. **Il livello di studio e di competenze dei genitori sembra imprigionare quello dei figli** (per ragioni che vedremo più avanti non è più sufficiente parlare di solo titolo di studio), che a sua volta determina fortemente il rischio di esclusione sociale e di povertà.

La seguente tabella analizza la professione svolta dall'utente dei servizi Caritas confrontandola con quella dei genitori. Si tratta di una descrizione assai significativa che fotografa bene il drammatico problema della mancanza di mobilità sociale.

Le professioni sono suddivise secondo le indicazioni di Istat (cfr. <https://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/>)

**Tabella 9** Beneficiari Caritas per categoria di occupazione dei padri, delle madri e personale (%)

Codice ESCO	Categorie	Padre	Madre	Figlio/a
0	Forze armate <sup>52</sup>	1,3	0,0	0,0
1	Legislatori, imprenditori, alta dirigenza	4,1	2,4	0,0
2	Professioni intellettuali, scientifiche, di elevata specializzazione	1,4	5,8	5,7
3	Professioni tecniche intermedie	4,8	6,9	8,2
4	Professioni qualificate lavoro di ufficio	4,8	4,3	0,9
5	Professioni qualificate attività commerciali e servizi	9,1	14,9	30,4
6	Personale specializzato addetto agricoltura, foreste, pesca	1,6	1,7	0,0
7	Artigiani e operai specializzati	35,5	13,2	14,0
8	Conducenti di impianti, operai macchinari fissi e mobili, conducenti veicoli, addetti al montaggio	9,6	3,3	6,8
9	Professioni non qualificate	27,7	47,6	34,0
<b>Totale<sup>53</sup></b>		<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Caritas Italiana

Secondo i dati, i padri delle persone assistite risultano impiegati per lo più come artigiani o operai specializzati (il dato riguarda il 35,5% del totale) o in occupazioni non qualificate (27,7%); a distanza seguono coloro che si collocano nella classe occupazionale dei conducenti di impianti e conducenti di veicoli (9,6%) e nelle attività commerciali e dei servizi (9,1%). I primi tre profili occupazionali dei

padri, che corrispondono alle ultime tre categorie della classificazione ESCO (per le quali non è richiesta una particolare qualifica), descrivono i livelli occupazionali del 72,8% dei padri (praticamente di tre su quattro). Le professioni svolte appaiono dunque in linea con bassi profili o con basse competenze acquisite.

«Rispetto alla condizione occupazionale delle madri, la prima forte evidenza riguarda l'altissima incidenza di casalinghe, che costituiscono il 63,8% del totale. Tra chi invece svolge un impiego, quasi la metà si colloca nel gruppo delle professioni non qualificate (47,6%); seguono, a distanza, le madri occupate nel commercio e nei servizi (14,9%) o come artigiane e operaie specializzate (13,2%). Anche tra le madri il peso di chi si posiziona su categorie professionali di minore specializzazione risulta quindi molto alto. Arriviamo ora alla condizione occupazionale dei figli, assistiti dal circuito Caritas. Come è noto, tra loro, risulta molto alto il disagio occupazionale in termini di mancanza di un'occupazione: le persone in cerca di un lavoro (primo o nuovo) costituiscono infatti più della metà del totale (il 52,1%) (tra gli uomini la percentuale sale al 60%, tra le donne scende al 45%). Se si approfondisce poi il dato sulla posizione lavorativa degli occupati o di chi, pur essendo disoccupato, ha sviluppato comunque una professionalità (non svolta al momento dell'intervista) il quadro che emerge è il seguente: i beneficiari Caritas si collocano per lo più nel gruppo delle occupazioni non qualificate (34,0%) e a seguire nel gruppo delle attività commerciali e nei servizi (30,4%); a distanza ci sono poi coloro che hanno sviluppato una professione da artigiani o operai specializzati (14,0%) e come tecnici intermedi (8,2%) (Tab. 9). Dal confronto con la posizione dei padri (che prendiamo come riferimento data l'alta incidenza di casalinghe per le madri) si evidenzia una crescita delle professioni nell'ambito dei servizi e del commercio, delle professioni ad alta specializzazione e delle professioni tecniche e, al contempo, delle professioni non qualificate. Di contro: appare più che dimezzata l'incidenza degli artigiani e degli operai specializzati; cala l'incidenza dei conduttori di impianti o conducenti di veicoli e della classe impiegatizia.» (*L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Caritas italiana)

I dati precedenti però portano alla nostra attenzione un ulteriore elemento di allarme sociale. Come si vede dall'analisi dei dati **la generazione dei figli vive in condizioni socio-economiche peggiori di quella del nucleo familiare di origine.**

«Complessivamente il raffronto tra padri e figli/e mostra che il 36,8% dei beneficiari Caritas ha sperimentato un movimento ascendente (i figli si sono collocati su classi più qualificate), il 20,4% sono rimasti nella stessa classe occupazionale dei padri e il 42,8% ha invece vissuto una mobilità discendente.» (Ibidem)

Nel nostro Paese **pesano sulla condizione giovanile una serie di oneri di tipo demografico o derivanti da scelte a cui non hanno partecipato**, in termini di debito pubblico, configurazione del mercato del lavoro, del sistema dell'istruzione, di stato dell'ambiente, ecc. Questi fattori hanno contribuito a un impoverimento della nuova generazione rispetto a quella dei genitori e nelle classifiche internazionali l'Italia figura agli ultimi posti per un ampio divario intergenerazionale e per la scarsa mobilità sociale.

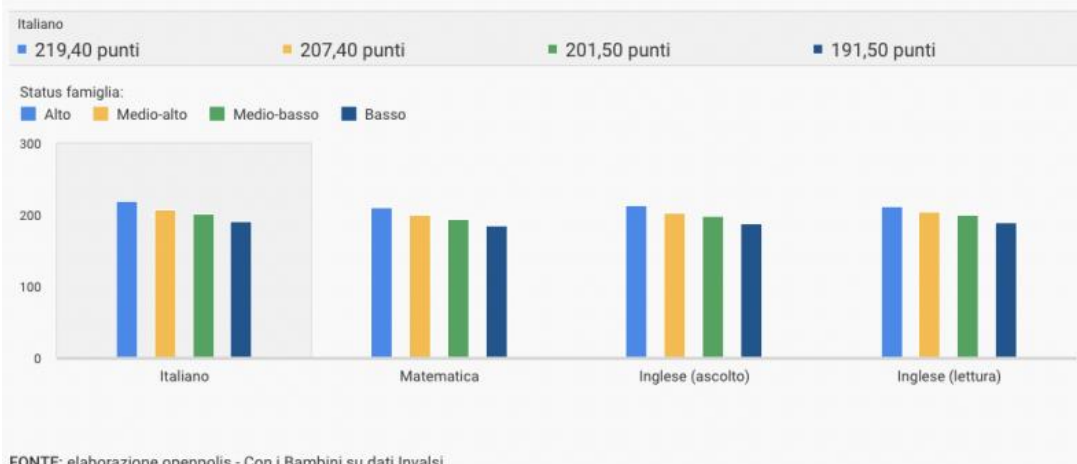
La lettura di Caritas Italiana è uniformemente confermata anche da altri dati e da rilevazioni diverse.

### Una spirale tra causa ed effetto

**È la trappola della povertà educativa:** la povertà economica limita le opportunità di apprendimento e, a sua volta, una minore istruzione genera ulteriore esclusione sociale. **Rompere questo circuito significa garantire a tutti – a prescindere dalla condizione di partenza – un accesso equo all'istruzione efficace e di qualità.**

### Al peggiorare della condizione familiare, calano anche gli apprendimenti in tutte le materie

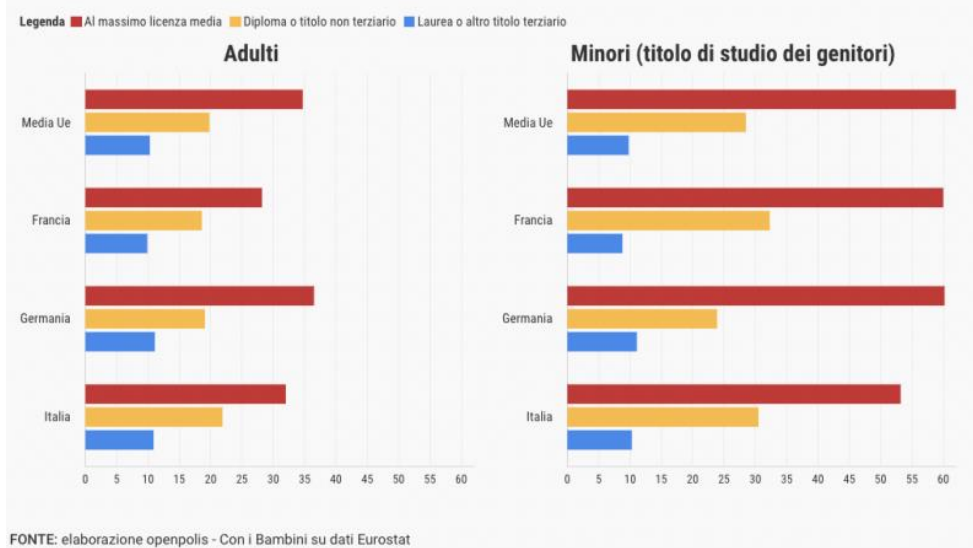
Risultati medi nei test Invalsi di diverse materie rispetto allo status socio-economico-culturale della famiglia (V primaria, 2020/21)



Al peggiorare della condizione socio-economica-culturale del nucleo familiare peggiorano gli apprendimenti. Ed al peggiorare degli apprendimenti, del livello di istruzione e delle competenze (non solo dei titoli) raggiunti aumenta il rischio di povertà socio-economica.

### Il rischio povertà o esclusione sociale è maggiore per gli adulti con bassa istruzione e per i loro figli

Incidenza del rischio povertà o esclusione sociale rispetto al livello di istruzione (2020)



Si innesca così una reazione a catena negativa per la quale scarsi livelli di istruzione e di formazione raggiunti sono al contempo causa ed effetto di marginalità e di povertà sociale.

Sono queste ragioni a indicare la necessità di promuovere il miglioramento e la progressiva estensione dell'offerta educativa presente nel nostro paese. Mettendo al servizio di questo compito indispensabile tutte le energie possibili, a partire dalle comunità educanti presenti sul territorio e incrementando l'attenzione e l'impegno che il sistema paese rivolge a questa priorità. **Non farlo significherebbe l'accettazione passiva della crescita delle disuguaglianze.**

#conibambini

## La mobilità sociale passa da un'istruzione di qualità per tutti

Nei comuni con più famiglie in disagio il livello medio nei test Invalsi è più basso. Un problema di mobilità sociale, perché significa che il percorso scolastico dei figli è ancora molto legato alla famiglia d'origine. Con effetti negativi anche sui divari territoriali.

Martedì 21 Luglio 2020 | POVERTÀ EDUCATIVA

Purtroppo i dati mostrano come la strada per abbattere le disuguaglianze di partenza sia ancora lunga. I risultati negli apprendimenti, in tutti i gradi di

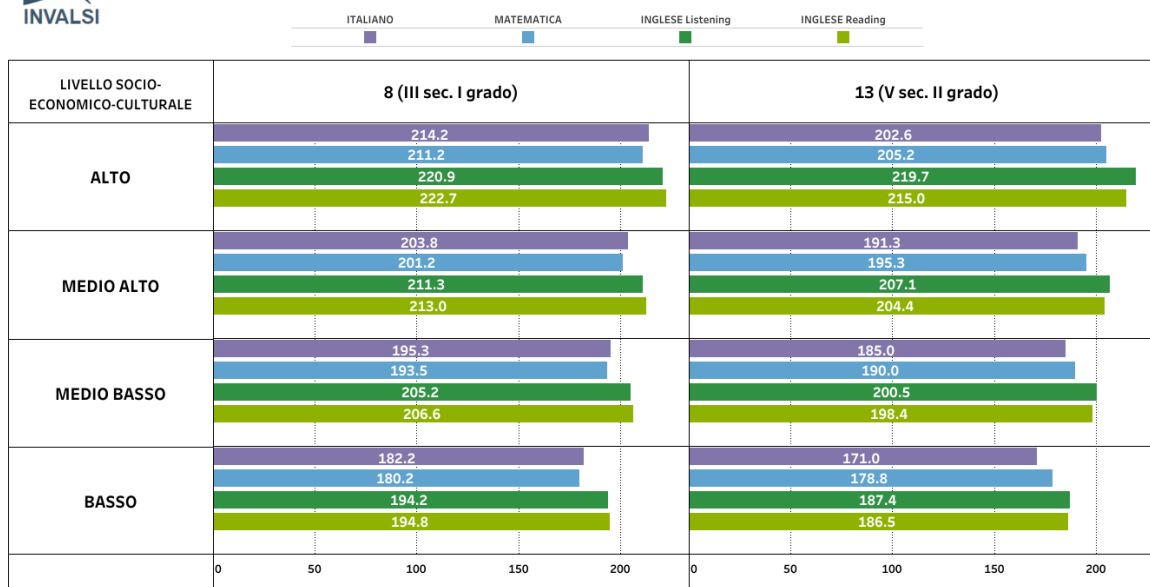
istruzione e in tutte le materie, rispecchiano – in media – la condizione di partenza della famiglia. I bambini che nascono nelle famiglie svantaggiate conseguono livelli di apprendimento mediamente più bassi. Mentre chi viene da una famiglia con uno status socio-economico-culturale più alto raggiunge risultati mediamente migliori. **Ciò comporta che la condizione dei figli, in altri termini, riproduca troppo spesso la traiettoria di quella dei genitori.**

**In questa tendenza l'istruzione ha un ruolo di primo piano, ed è quindi utile indagarne lo stato di salute.** Una fotografia di tale condizione ci arriva dai dati Invalsi, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.



I risultati per livello socio-economico-culturale

Download Image

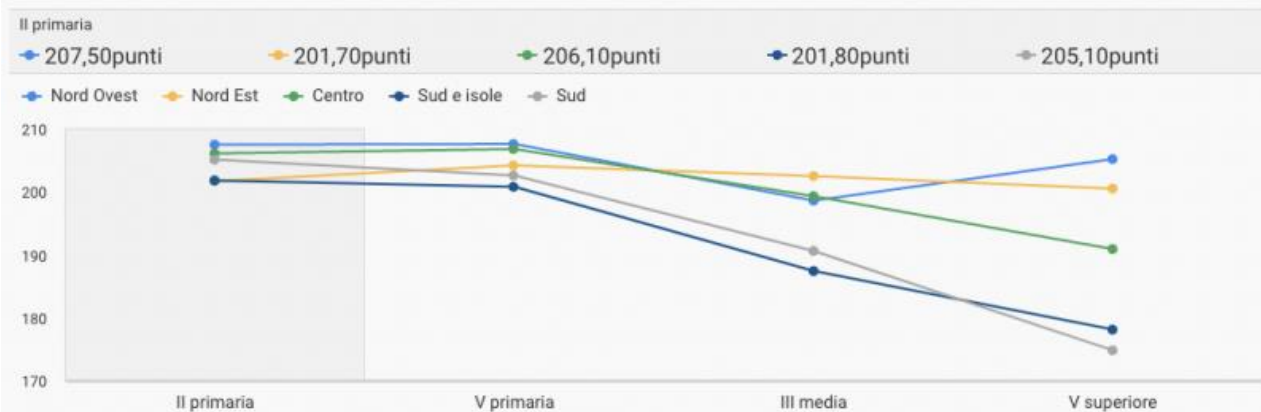


Inoltre si deve osservare quanto riportato dall'Istituto:

“Si allargano ulteriormente i divari territoriali osservati al termine del secondo ciclo d'istruzione. Gli allievi che non raggiungono il livello base in Italiano superano la soglia del 60% in Campania, Calabria e Sicilia. In Matematica gli allievi sotto il livello 3 arrivano al 70% in quattro regioni (Campania, Calabria, Sicilia, Sardegna).”

## Divari negli apprendimenti più ampi dopo le scuole primarie

Punteggi medi nelle prove Invalsi di italiano per macroaree (2020/21)



### DA SAPERE

Le cinque macro-aree in cui il territorio italiano è suddiviso ai fini Invalsi sono: nord-ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Liguria); nord-est (Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna), centro (Toscana, Umbria, Marche, Lazio), sud (Abruzzo, Molise, Campania, Puglia), sud e isole (Basilicata, Calabria, Sicilia, Sardegna).

FONTE: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Invalsi

Tali dati richiedono fotografano una crisi evidente del sistema scolastico anche per quanto riguarda il suo ruolo di ascensore sociale. Pertanto essi meritano una riflessione approfondita, che non si fermi alla pura teoria. Non possiamo accontentarci di “sentieri di indagine che conducano ad altre indagini che lumeggino la necessità di altre indagini ancora”. (Card. Giacomo Biffi)

## Il ruolo fondamentale della scuola tra mobilità sociale e mobilità educativa

Purtroppo non è superfluo, anche alla luce di quanto detto precedentemente, specificare che **uno dei compiti più importanti assegnati alla scuola, e in generale al sistema educativo, è aumentare i livelli di**

## SCARPETTA: L'ASCENSORE SOCIALE RIPARTE SE SI INVESTE SULLA SCUOLA

LUNEDÌ 18 GIUGNO 2018 EDSCUOLA

da Il Sole 24 Ore

Scarpetta: l'ascensore sociale riparte se si investe sulla scuola

**istruzione di tutti, riducendo le disuguaglianze esistenti.** Una questione cruciale per un paese, il nostro, di cui diversi indicatori mostrano, come abbiamo visto, la bassa mobilità sociale nel confronto con altri paesi europei e la connessione di questa con i livelli di competenze in uscita dai percorsi scolastici e quindi dalla qualità dell'istruzione.

«Non aiuta la mobilità sociale, non riesce a fare progredire i figli di famiglie svantaggiate, che difficilmente arrivano alla laurea. Il livello di istruzione dei genitori conta per due terzi su quello dei figli, più che altrove», sottolinea Stefano Scarpetta direttore della divisione Lavoro e Politiche sociali dell'Ocse. Non è un problema di accesso all'istruzione primaria e secondaria, “ma è una questione di qualità ed è quello che conta per entrare nel mercato del lavoro”, osserva l'economista. L'aggravante è che in Italia non solo i figli si ritrovano per via 'ereditaria' con lo stesso grado di istruzione dei genitori, ma in media

il livello di competenze della popolazione è più basso rispetto agli indicatori internazionali.» (fonte Il sole 24 ore)

Secondo il citato rapporto di Caritas Italiana *L'anello debole - rapporto 2022 su povertà e esclusione sociale in Italia*, a partire dal 2010 i livelli di mobilità sociale in Italia appaiono molto più deboli rispetto al passato. L'analisi si basa su un indice composto da cinque dimensioni considerate determinanti ai fini della mobilità sociale, ovvero

1. la salute,
2. la scuola (in termini di accesso, qualità ed equità),
3. la tecnologia,
4. il lavoro (in termini di salari, condizioni contrattuali, opportunità),
5. protezioni e istituzioni (che considera più dimensioni).

L'Italia pur ottenendo dei buoni parametri rispetto alla dimensione della salute (in termini di qualità e accesso ai servizi sanitari e aspettativa di vita) ottiene delle basse performance in termini di accesso, qualità ed equità dell'istruzione; in particolare il nostro Paese soffre di un'alta percentuale di inattivi (i cosiddetti *neet* che non sono impegnati nello studio, né nel lavoro né nella formazione) tra i giovani (quasi il 20%) e **sconta le limitate possibilità di formazione continua, che riducono le opportunità di apprendimento** per i lavoratori. Solo il 12,6% delle aziende offre una formazione strutturata, e per i disoccupati è difficile accedere ai corsi per migliorare le competenze.

Dal Rapporto emerge che **non esiste una sola povertà: ce ne sono tante**, acuite dai disastrosi effetti della pandemia, ancora in corso, e dalle ripercussioni della vicina guerra in Ucraina. **Nel 2021 i poveri assoluti nel nostro Paese sono stati circa 5,6 milioni, di cui 1,4 milioni di bambini.**

Anche per quanto riguarda la mobilità educativa i dati rivelano le profonde fragilità del nostro Paese e dei nostri territori. **Secondo l'OCSE, l'Italia si caratterizza come uno dei Paesi anche a più bassa mobilità educativa in Europa.** Soltanto l'8% dei giovani-adulti con genitori che non hanno completato la scuola secondaria superiore ottiene un diploma universitario (la media Ocse è del 22%). La percentuale sale al 32% tra i giovani che hanno genitori con un diploma superiore e raggiunge il 65% tra i figli di laureati o con diploma universitario. Anche l'accesso alle attività culturali e ricreative (sport, cinema, teatro, musei, concerti, siti archeologici) – fondamentali per la crescita dei ragazzi – sono altamente condizionati dalla condizione economica del nucleo di origine.

Va nella stessa direzione lo studio di Banca d'Italia *Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia* (2018) dedicato al tema della trasmissione intergenerazionale dei livelli di istruzione. L'analisi longitudinale fatta da Cannari e D'Alessio esamina la correlazione tra anni di studio di genitori e figli (dai nati fino al 1924 fino a quelli oltre il 1980) evidenziando la sua forte crescita registrata a partire dagli anni Ottanta (trend che ci ricolloca sui livelli del primissimo dopoguerra italiano).

«Il lavoro esamina sia la persistenza intergenerazionale delle condizioni economiche familiari in termini di istruzione, reddito e ricchezza, sia l'importanza delle condizioni di partenza nello spiegare il successo degli italiani. I risultati collocano l'Italia nel novero dei paesi con una persistenza intergenerazionale delle condizioni economiche relativamente alta; in anni recenti questo fenomeno mostra una tendenza all'aumento. Variabili che non sono oggetto di scelta da parte degli individui spiegano il loro successo o insuccesso economico in una misura più ampia che in passato.»

Rispetto alle cause, citiamo un interessante studio condotto da Checchi e Zollino *Struttura del sistema scolastico e selezione sociale* che evidenzia **come la stessa struttura del sistema scolastico italiano (in particolare a livello secondario) sembri contribuire al mantenimento delle disuguaglianze negli esiti**, nonostante l'apparente uguaglianza nelle opportunità di partenza. ([Per approfondire](#))

Tre sembrano essere gli elementi più rilevanti.

1. Innanzitutto la scuola secondaria di primo grado in Italia riesce a compensare solo in parte le differenze culturali delle famiglie di provenienza: **il giudizio finale ottenuto all'uscita dalle scuole medie appare infatti strettamente crescente con il livello di scolarità dei genitori**, condizionando a sua volta la scelta del tipo di scuola secondaria (e magari anche l'eventuale interruzione).
2. Il secondo elemento è rappresentato dalla differenziazione per indirizzi della scuola secondaria. **Poiché la scuola dell'obbligo non compensa i divari familiari, gli studenti si auto-selezionano nelle diverse tipologie di istruzione secondaria** (o nell'abbandono scolastico), oltretutto per i risultati precedentemente conseguiti, secondo la professione e il titolo di studio dei propri genitori. Una volta prescelto il percorso specifico, l'autoselezione viene rafforzata da quello che può dirsi il *peer effect* (effetto dei pari). Coloro che frequentano i licei (che magari hanno ottenuto votazioni più elevate all'uscita della scuola secondaria di primo grado, e che sono figli di genitori con elevata scolarità) si trovano in compagnia di individui con caratteristiche simili, e questo rafforza la loro capacità e/o disponibilità all'apprendimento. Analogamente coloro che frequentano gli istituti tecnici o professionali, oltre al fatto di provenire da famiglie con livelli di istruzione più bassi, condividono con i compagni di classe più blande motivazioni all'impegno scolastico, soffrendo un depotenziamento del loro percorso formativo.
3. Il terzo elemento è rappresentato infine dalla compresenza di scuole pubbliche e di scuole private. Se alcune famiglie di condizioni più agiate possono iscrivere i propri figli presso istituzioni private, costoro sono nelle condizioni di avvantaggiarsi di un ambiente esterno selezionato, per censo e per professione, a livello di scuola superiore, ricevendone sostegno anche nel corso della loro carriera successiva. Attraverso simili canali, nel nostro Paese – scrivono gli autori – si creano di fatto le condizioni perché il divario nel capitale umano e, plausibilmente, nella capacità di reddito si trasmetta di generazione in generazione.

L'Italia si distingue inoltre per avere il più ampio gap tra tasso di disoccupazione dei giovani e degli adulti (la disoccupazione giovanile italiana è 3,4 volte più elevata di quella adulta, mentre in Europa tale moltiplicatore è pari a 2,1). Ciò indica che nel nostro Paese **il problema dei giovani nel mercato del lavoro non è legato solo alla debole congiuntura economica, ma nasconde cause più strutturali**, fra cui



23 gennaio 2022

**Crossroads**  
**Contro la disuguaglianza digitale,  
redistribuzione della conoscenza**

Un libro di Scarpetta e Occorsio descrive la polarizzazione sociale nell'Ocse. La digitalizzazione ha contribuito. E ancor più le differenze di skill

di Luca De Biase

2min

l'incapacità del sistema dell'istruzione di ridimensionare il gap di esperienza lavorativa che i più giovani scontano rispetto

agli adulti e che li penalizza nella transizione verso l'occupazione. A tale riguardo, l'Italia è ultima in Europa per il sistema di transizione tra scuola e mercato del lavoro.



Secondo i più aggiornati dati Ocse elaborati dal *Think-Tank "Welfare, Italia"*, **l'Italia conta oggi un 20% di lavoratori sotto-qualificati rispetto alla mansione svolta e quindi a maggior rischio di essere sostituiti in tempi più brevi**. Di contro, emerge anche un tema di sovra-qualificazione con il 31,6% degli occupati che risulta sovra-istruito. I divari nelle competenze dei lavoratori italiani sono sintetizzati dall'*European Skills Index*, costruito attorno a tre elementi principali: *skill development* (misure di training e educazione); *skill activation* (misure utili alla transizione nel mondo del lavoro) e *skill matching* (il grado di efficace matching tra competenze richieste e acquisite). L'Italia si colloca al terzultimo posto complessivo, a causa del 20esimo posto nelle due componenti di *skill development* e *skill matching*, ma soprattutto dell'ultimo posto in Europa nella componente *skill activation*, in cui l'Italia fa registrare solamente 6,2 punti su 100.

Alla base di questo fenomeno c'è infatti spesso una disparità educativa, dovuta a molteplici fattori come vedremo più avanti e ad una formazione di scarsa qualità.

La situazione appare estremamente grave ed urgente.

«La vulgata vuole che l'ascensore sociale in Italia sia bloccato. In realtà non è bloccato ma, peggio, si muove verso il basso. Giovani sempre più istruiti rispetto alle generazioni precedenti rischiano infatti non solo di rimanere nella classe sociale dei genitori, ma addirittura di scendere qualche gradino. Una situazione drammatica, dovuta al circolo vizioso fra bassa scolarità e limitate opportunità lavorative per i soggetti più istruiti, alla quale si deve rispondere con urgenza. (...)

Bisogna poi tenere presente che, *ceteris paribus*, le opportunità di raggiungere le classi superiori si sono progressivamente ridotte negli ultimi decenni. Quelle conosciute da questi ultimi, infatti, risultano inferiori di quasi 10 punti percentuali alle corrispondenti chance godute dai nati negli anni Venti e Trenta. Una delle cause di questo peggioramento sta nella riduzione attraverso il tempo dei ritorni occupazionali dei titoli di studio. Per l'esattezza, l'intensità dell'associazione tra livello di istruzione e classe occupazionale di arrivo si è contratta, nell'arco di tempo intercorrente tra le due coorti prese in esame, del 19 per cento. E questa inflazione del valore di scambio dei titoli di studio depotenzia il ruolo dell'istruzione come canale di mobilità sociale.

Le ragioni principali della situazione appena descritta vanno ricercate nei modi di funzionamento del sistema scolastico italiano (limitate competenze disciplinari e trasversali trasmesse dalle secondarie superiori, debolezza della formazione professionale regionale, mancanza di un'istruzione terziaria di stampo non accademico), nelle regolazioni del mercato del lavoro (con tutto il peso della sua flessibilità scaricato sulle generazioni più giovani), nella scomparsa dal nostro sistema produttivo, a partire dai primi anni Novanta, di molte grandi imprese e, sempre a partire da quegli anni, nell'entrata del nostro sistema economico in una situazione di sostanziale stagnazione permanente, aggravata dalla recessione del 2008.» (Almanacco della Scuola, Micromega 5/2019)

# Capitolo 5

## LE CAUSE

## Una possibile radiografia panoramica sulle cause

Quali sono le possibili cause di questa situazione così grave? Il primo tema individuato dalla letteratura è la qualità formativa. I dati di molte rilevazioni sono unanimi e risultano in peggioramento, ma già prima della pandemia i dati erano altrettanto preoccupanti. Al termine di 10 anni di istruzione i risultati mostrano fortissime criticità. La situazione peggiora ancora al termine della scuola secondaria di secondo grado. La scuola è il principale parificatore delle condizioni di partenza di ciascuno nella società. Tutto ciò che rende più fragile l'efficacia della formazione diminuisce tale effetto di parificazione, quale che sia l'intenzione. L'Italia non è una destinazione scelta dagli studenti come luogo di studio. Il livello di persone che raggiungono un titolo terziario nel nostro Paese si mantiene il più basso in Europa e molto al di sotto della media OCSE. Simmetricamente l'Italia ha la percentuale di NEET più alta in Europa. Si tratta inoltre di una disoccupazione di lunga durata. Ciò pone il vero tema: è necessario aumentare il livello di istruzione (non purchè sia) mantenendo elevati standard di qualità e di efficacia. In Italia rimane alto il rischio di rimanere in una condizione di NEET anche in presenza di un titolo di studio, che da noi rischia di essere inutile o di non contenere le competenze per esso previste. Secondo la Commissione Europea "la produttività tendenzialmente stagnante dell'Italia è dovuta alle debolezze del sistema di istruzione". Scarsa formazione e scarse competenze si traducono in lavoro di bassa qualità. In Toscana quasi 600mila lavoratori, pari al 37% del totale dei contribuenti della regione, rientrano nella categoria dei working poor. È quindi una precisa responsabilità di chi si occupa di scuola interrogarsi profondamente anche sul tipo, sulla qualità, sulla efficacia della formazione fornita. Non può essere trascurato il ruolo degli insegnanti e quindi della loro formazione e del loro stipendio. «È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia» come recita un bel documento del MIUR.

Non è semplice incamminarci nella identificazione delle possibili cause. Proponiamo alla riflessione quelle su cui la letteratura e la ricerca convergono maggiormente, senza pretesa di esaustività. Queste "sintomatologie" rappresentano comunque un punto di partenza obbligato. Con esse, comunque, è indispensabile confrontarci.

Un panorama pressoché completo della situazione può essere desunto dall'analisi di vari aspetti del problema e precisamente quelli riguardanti:

- a) la sostanziale incapacità di aggredire la dispersione (implicita ed esplicita) scolastica e universitaria;
- b) la relazione tra la dispersione scolastica e povertà;
- c) l'aumento dei divari territoriali;
- d) il circolo vizioso tra livelli di scolarità e situazioni di partenza, contesto familiare in primo luogo;
- e) la regressione delle competenze;
- f) la problematica relazione tra scolarità e occupazione;
- g) la relazione perversa tra dispersione e aumento dell'illegalità.

Ci vogliamo incamminare nella analisi di queste situazioni di fondo.

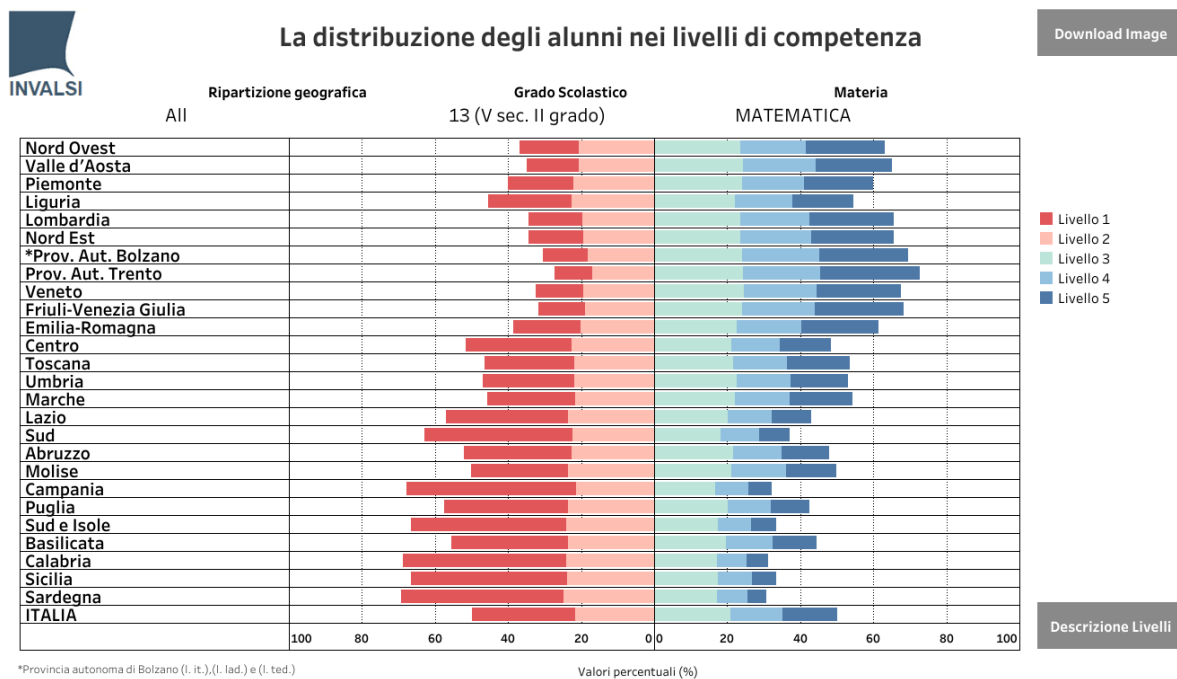
## La qualità dell'offerta formativa

Abbiamo visto che la qualità della formazione offerta e ricevuta dagli alunni incide profondamente sulle loro possibilità di futuro. Occorre quindi analizzarne l'efficacia.

«Tra le cose più importanti implicate dall'imperativo di "occuparsi dei poveri" rientra dunque innanzitutto attivare una valutazione sistematica permanente della qualità ed efficacia dell'insegnamento impartito dagli istituti scolastici pubblici, a presidio di un suo standard qualitativo e quantitativo minimo inderogabile.» (*Il PD, i poveri e il merito* – Pietro Ichino)

Un punto obbligato di partenza, quindi, sono i dati Invalsi sul livello di competenze raggiunte all'uscita del percorso scolastico, cioè dopo 13 anni di istruzione.

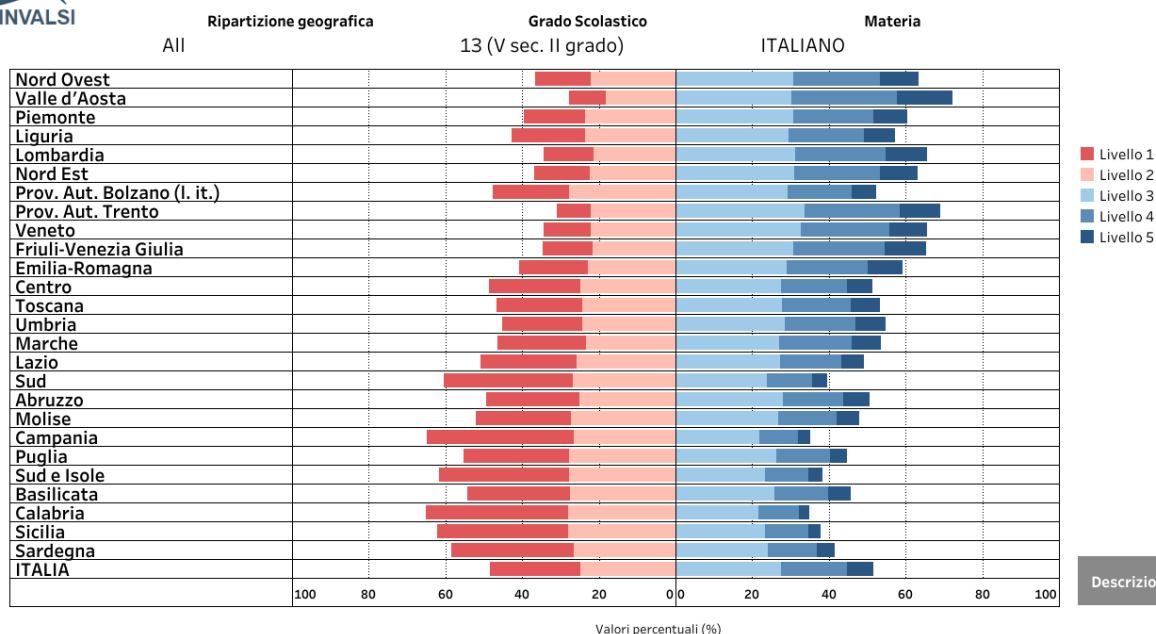
I dati, come noto, si prestano a diverse interpretazioni e possono essere letti anche cercando di apprezzare i livelli di efficacia. A noi colpisce che all'uscita del percorso di formazione scolastica **il 50% degli studenti (cioè uno su due) non raggiunge neppure livelli di competenze base** in matematica, mentre il 48.4% degli studenti non è in condizioni di raggiungere livelli sufficienti nella comprensione e nella rielaborazione autonoma di un testo scritto.





### La distribuzione degli alunni nei livelli di competenza

Download Image



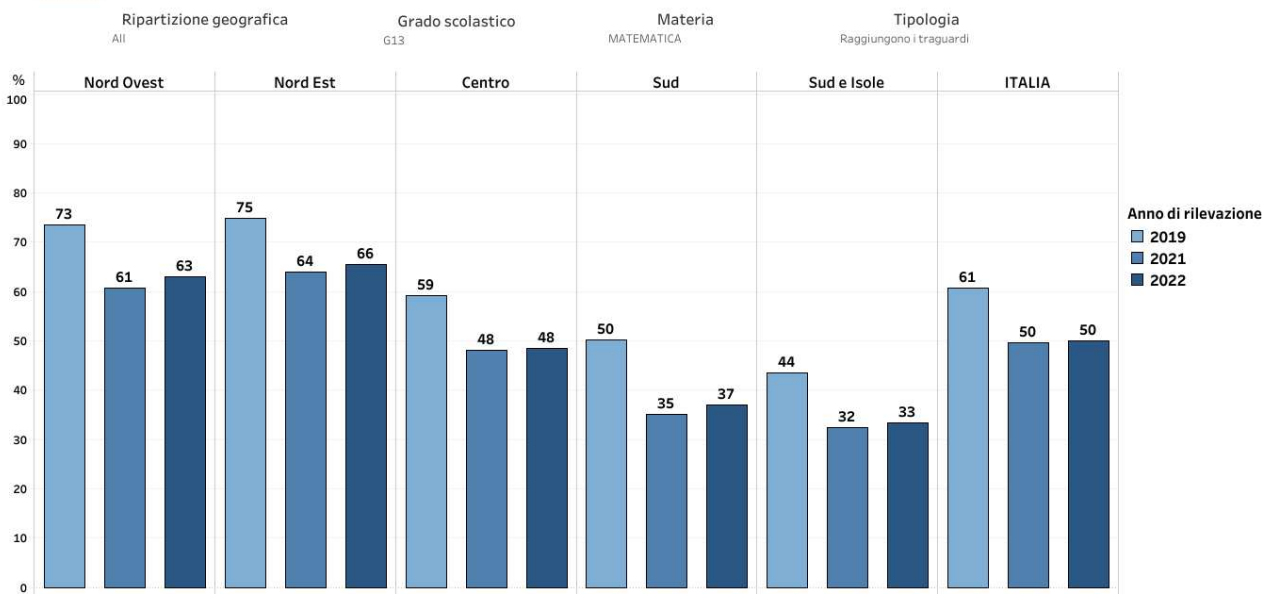
Descrizione Livelli

La percentuale di coloro che raggiungono livelli sufficienti risulta **in peggioramento nelle ultime rilevazioni**, in entrambi i settori.



### Trend raggiungimento traguardi

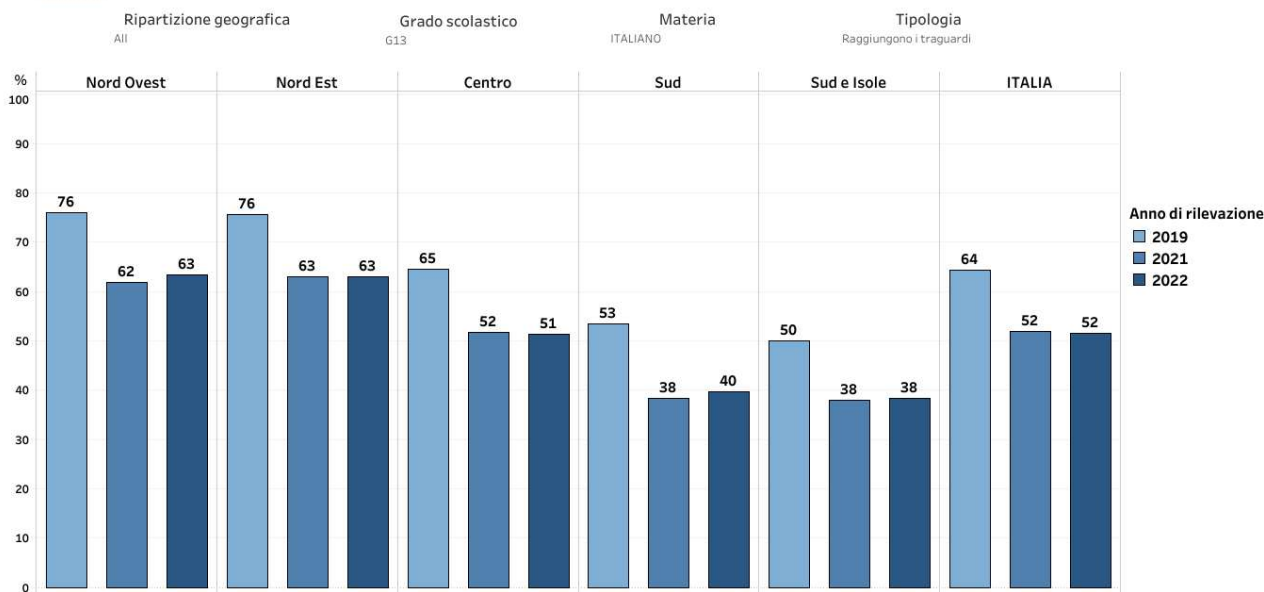
Download Image





## Trend raggiungimento traguardi

Download Image



Già questi dati sarebbero necessari per generare una analisi seria, approfondita e rigorosa. Un diplomato su due non raggiunge le competenze minime in matematica o di comprensione di un testo.

La scuola, così come in misura minore il sistema di formazione professionale, **costituisce il principale ascensore sociale** o per così dire il principale fattore di pari opportunità di partenza tra i cittadini, **parificatore delle dotazioni di partenza di ciascun soggetto nella società**. Quindi tutto ciò che aumenta l'efficienza ma soprattutto l'efficacia scuola e dell'insegnamento è necessario per aumentare l'effetto di parificazione delle dotazioni di partenza e superamento delle disuguaglianze. Analogamente tutto ciò **che rende più fragile l'efficacia della istruzione e formazione diminuisce tale effetto di parificazione ed aumenta le disuguaglianze**, quale che sia l'intenzione, perfino quella di includere tutti. ([Per approfondire](#))

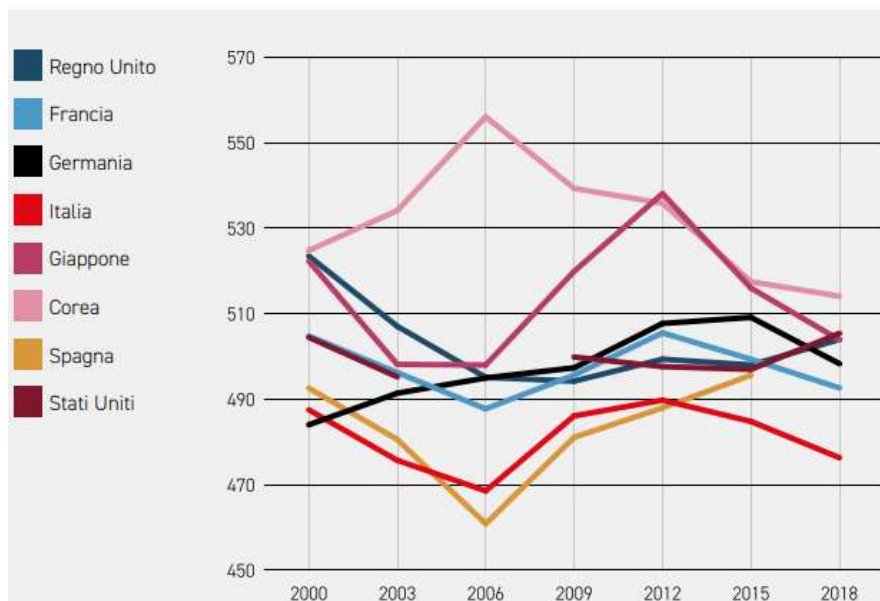
La fondazione Rocca ha nuovamente pubblicato il testo I numeri da cambiare, edito per la prima volta 10 anni fa. Dal testo Scuola i numeri da cambiare è tratta l'analisi che segue. ([Per approfondire](#))

«I numeri mostravano che la posizione degli studenti italiani in termini di apprendimento al termine delle scuole secondarie era decisamente inferiore a tutti gli altri Paesi europei e molto inferiore rispetto ai Paesi asiatici. Noi ci siamo augurati che in questi 20 anni si riuscisse a cambiare questa classifica. La cosa che impressiona è che noi rimaniamo sempre nella stessa posizione. Si sono alternati 12 Ministri ma evidentemente non ce l'abbiamo fatta a cambiare. Partiamo da un presupposto: noi siamo ottimisti e convinti che i ragazzi italiani abbiano un potenziale e una ricchezza straordinari. Quindi questo spreco sociale in un mondo dove conteranno sempre di più le risorse umane è uno spreco che ci vede tutti responsabili e corresponsabili se non facciamo qualcosa insieme.» (Gianfelice Rocca, Presidente Fondazione Rocca, Presentazione del volume *Scuola, i numeri da cambiare* – 17 novembre 2022)

L'indagine di riferimento è PISA (*Programme for International Student Assessment*), promossa dall'OCSE, che rileva le competenze degli studenti del Grado 10 (15 anni) in Lettura (Literacy), Matematica e Scienze (che qui tralascieremo). Il primo dato che balza agli occhi è il significativo divario che continua a riproporsi con i due Paesi asiatici, che qui cresce ulteriormente e collocandoli ben al di

sopra della media. Se, tra i Paesi analizzati, anche gli Stati Uniti e il Regno Unito sembrano faticare a raggiungere un punteggio in linea con la media, è certo che l'Italia appare nella posizione più critica.

#### 4 Comparazione dei risultati in Literacy (scuola secondaria di II grado, Grado 10)



Il grafico mostra chiaramente che, **tra i Paesi presi in considerazione, i quindicenni italiani si trovano in fondo alla lista internazionale rispetto alle competenze in Literacy.** Così, pur andando incontro a un abbassamento della media internazionale (riscalata a 500), l'Italia resta ancora lontana dal raggiungerla, conseguendo un punteggio di 476 e collocandosi tra il 23° e il 29° posto tra i Paesi OCSE.

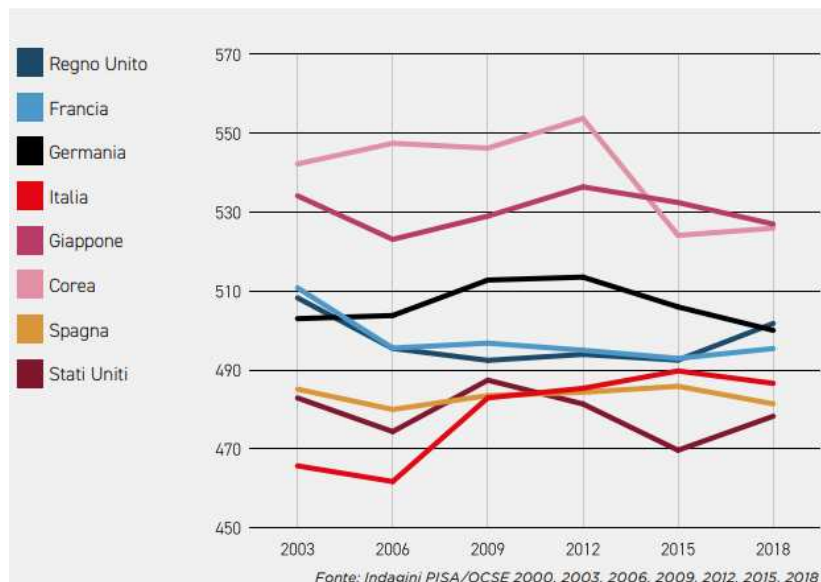
A livello medio OCSE, circa il 77% degli studenti raggiunge

almeno il livello 2, considerato il livello minimo di competenza in Lettura. Gli studenti che non raggiungono questo livello (low performer) mostrano in genere difficoltà a confrontarsi con testi complessi e hanno spesso bisogno di essere supportati attraverso spunti e istruzioni. Ai livelli più elevati della scala (5 e 6) si trovano invece i top performer, tra cui figura solo il 5% degli studenti italiani. **Il dato si rivela particolarmente preoccupante, dal momento che si traduce oggi nell'incapacità di accedere a informazioni strutturate in forme sempre più ambigue e complesse.** Si tratta di una criticità che, evidentemente, va al di là della dimensione scolastica e che alla lunga rischia di compromettere la possibilità di scegliere in modo consapevole e di esercitare i propri diritti, minando l'espressione di una piena cittadinanza.

**Questo scenario sembra per giunta aggravato dalla tendenza peggiorativa** che si riscontra rispetto alle edizioni precedenti dell'indagine e in particolare a quella del 2012, in cui la diminuzione della

prestazione media è segnalata da uno scarto di ben 13 punti.

#### 5 Comparazione dei risultati in Matematica (scuola secondaria di II grado, Grado 10)



Un andamento leggermente diverso si riscontra per i risultati conseguiti in Matematica, dove gli studenti italiani rivelano una prestazione media stabile dal 2012 (e al di sopra del livello osservato nel 2003 e 2006).

Se, come si può osservare, a partire dal 2009 si riscontra un miglioramento rispetto alle prime edizioni dell'indagine, questo tende nel tempo ad attenuarsi, **al punto che l'Italia si colloca agli ultimi**



posti insieme a Spagna e Stati Uniti, e sconta un distacco di quasi 20 punti rispetto ad altri Paesi come Germania e Francia. I Paesi che ottengono risultati migliori superano di oltre 100 punti l'Italia (intorno a 590): si tratta in prevalenza di Paesi asiatici, come Corea e Giappone, dove si concentra la maggiore percentuale di studenti top performer. Nel complesso, il peggioramento complessivo dei risultati conseguiti dai nostri studenti in questo grado scolastico va interpretato come un campanello d'allarme. Questi dati relativi al livello degli apprendimenti degli studenti quindicenni, sempre più vicini al conseguimento del diploma e quindi al termine dell'obbligo scolastico, evidenziano in sostanza come, **al termine di circa dieci anni di istruzione, i risultati mostrino fortissime criticità.**

**I dati PISA inoltre sono ancora peggiori nel grado 13, ovvero al termine della scuola secondaria di secondo grado.**

Sulla base di queste considerazioni merita un approfondimento specifico il divario nazionale, particolarmente significativo, che si riscontra rispetto all'ultimo anno del ciclo di istruzione secondaria (Grado 13), quello che appunto conclude il percorso scolastico. Il livello 3 indica, da un punto di vista sociale, la soglia minima di cittadinanza, al di sotto della quale si collocano valori non ritenuti accettabili.

**25** Trend percentuale di studenti che non raggiungono un livello sufficiente in Italiano, per macroaree (Grado 13, 2019-22)

	2019	2021	2022
<b>Nord-Ovest</b>	24	38	37
<b>Nord-Est</b>	24	37	37
<b>Centro</b>	35	48	49
<b>Sud</b>	47	62	60
<b>Sud e Isole</b>	50	62	62
<b>ITALIA</b>	<b>36</b>	<b>48</b>	<b>48</b>

*Fonte: INVALSI*

**26** Trend percentuale di studenti che non raggiungono un livello sufficiente in Matematica, per macroaree (Grado 13, 2019-22)

	2019	2021	2022
<b>Nord-Ovest</b>	27	39	37
<b>Nord-Est</b>	25	36	34
<b>Centro</b>	41	52	52
<b>Sud</b>	50	65	63
<b>Sud e Isole</b>	56	68	67
<b>ITALIA</b>	<b>39</b>	<b>50</b>	<b>50</b>

*Fonte: INVALSI*



Nelle tabelle sopra riportate balza agli occhi oltre alle macroscopiche divergenze territoriali, la gravità del dato nazionale: quasi il 48% in Italiano e il 50% in Matematica si colloca nei livelli 1 e 2, cioè al di sotto del minimo accettabile (livello 3). Un diplomato su due non ha raggiunto competenze ritenute minime e accettabili.

I maturandi che raggiungono il livello 5 sono relativamente pochi e meno numerosi, nel complesso, di quelli che si trovano al livello 1. E i dati più recenti (2022), sempre rilevati da INVALSI, mostrano che alla fine del ciclo scolastico il livello di competenze degli studenti in procinto di diplomarsi continua a rimanere basso, con percentuali significative al di sotto del livello 3.

Tra i dati del 2019 e quelli del 2022 si riscontra un netto peggioramento in tutte le aree del Paese. I risultati del 2022 in Matematica presentano una situazione ancora più grave: **la metà degli studenti che affrontano la maturità non ha le competenze minime richieste**. L'emergenza pandemica non può tuttavia essere considerata l'unica causa di un trend negativo che, già nel 2019, evidenziava dati preoccupanti.

I giovani che conseguono il diploma senza raggiungere il livello minimo di sufficienza nelle prove **di fatto possiedono le competenze in linea con gli obiettivi formativi del ciclo di studi precedente**. Inoltre, a differenza di coloro che abbandonano precocemente il percorso di studi in modo formale, sfuggendo a ogni sorta di classificazione difficilmente diventano beneficiari di azioni di supporto.

Inutile, di fronte a questo, cercare riparo in slogan o in impostazioni ideologiche. Occorre una riflessione seria e profonda che confronti punti di vista diversi e intraveda una possibile soluzione. Stiamo rubando il futuro dei nostri giovani.

Merita ascoltare per intero con qualche attenzione l'analisi fatta da Pietro Ichino:

«Occuparsi dei poveri», se lo si vuol fare in modo efficace, significa principalmente far funzionare i cosiddetti ascensori sociali, cioè gli strumenti che consentono alle persone meno dotate di “salire”, di migliorare la propria condizione socio-economica. **Il primo e più efficace ascensore sociale è la scuola**. Potenziare la scuola significa, certo, investire di più sull'edilizia e le attrezzature scolastiche; ma significa soprattutto investire sul miglioramento della qualità dell'insegnamento, cioè sulla capacità e l'impegno degli insegnanti. Questo implica non solo una formazione migliore di questi ultimi, ma anche inviarli a insegnare dove occorre (con stipendio adeguato al costo della vita nella regione) anche quando il luogo non è quello che fa comodo a loro. Implica far sì che **la struttura scolastica sia capace di valutarne la prestazione almeno nella misura minima necessaria per individuare quelli che non conoscono la materia affidata loro, o non sanno insegnarla, o più semplicemente non hanno voglia di farlo**; e rimuoverli dalla cattedra. Per individuarli è molto utile valorizzare le segnalazioni in proposito provenienti dalle famiglie e dagli studenti.

In altre parole, potenziare la scuola significa **mettere al primo posto nella sua organizzazione non l'interesse degli insegnanti, ma quello degli studenti** e in particolare dei meno dotati, di quelli che non hanno alle spalle una famiglia colta capace di supplire alle lacune della scuola stessa. Se finora nella scuola pubblica italiana tutto questo non si è fatto, è perché porta inevitabilmente a qualche attrito con i loro sindacati. **Oggi, dunque, se un professore insegna male o non insegna del tutto, nella quasi totalità dei casi non accade nulla**: così un'intera classe viene privata per uno o più anni dell'insegnamento di materie essenziali, come l'italiano o la matematica. E questo, si osservi, accade in modo diffusissimo: nelle scuole medie pubbliche italiane, inferiori e superiori, quasi ogni classe ha almeno un professore – se non due o più – che per incapacità o negligenza non svolge in modo appropriato il proprio servizio (la stagione pandemica della didattica a distanza ha contribuito a mettere a nudo il problema). Tra le cose più importanti implicate dall'imperativo di “occuparsi dei poveri” rientra dunque innanzitutto attivare **una valutazione sistematica permanente della qualità ed**

**efficacia dell'insegnamento impartito dagli istituti scolastici pubblici**, a presidio di un suo standard qualitativo e quantitativo minimo inderogabile.

Di possibili modelli a cui ispirarsi su questo terreno il panorama internazionale ne offre diversi, a cominciare da quello dell'agenzia britannica Ofsted. Tutti fondati sulla combinazione di numerosi indici della performance didattica, anche tra loro assai diversi: dalla somministrazione sistematica dei test standardizzati alla rilevazione longitudinale delle carriere scolastiche e lavorative degli studenti usciti da ciascun istituto scolastico, allo studio attento delle valutazioni espresse dalle famiglie e degli studenti stessi (dalle quali, se le si sanno leggere, possono trarsi indicazioni preziose sulla qualità del lavoro di ciascun insegnante); sempre ovviamente confrontando i risultati conseguiti con i punti di partenza, cioè tenendosi conto del bacino di utenza cui ciascun istituto attinge per il reclutamento dei propri allievi: è diverso insegnare nel centro di una grande città o in una periferia degradata. Ciò che è indispensabile, però, è che alla fissazione di uno standard minimo inderogabile di efficienza ed efficacia dell'insegnamento impartito da un istituto scolastico corrisponda l'attribuzione alla sua dirigenza delle prerogative manageriali minime effettive indispensabili affinché essa possa esserne tenuta effettivamente responsabile. Oggi i dirigenti scolastici italiani dispongono soltanto di una parte molto ridotta di quelle prerogative; e sono di fatto incentivati a esercitare assai poco anche quelle.

Fin qui si è detto del... minimo sindacale: quel minimo di rilevazione e valutazione del merito degli istituti scolastici e di chi in essi insegna, al di sotto del quale la qualità e l'efficacia dell'insegnamento degradano irrimediabilmente – come sta accadendo nel nostro Paese – al di sotto del livello indispensabile perché la scuola pubblica possa svolgere la propria funzione di “costruttrice di uguaglianza” delle dotazioni di partenza di tutti.

Fin qui si è detto del... minimo sindacale: quel minimo di rilevazione e valutazione del merito degli istituti scolastici e di chi in essi insegna, al di sotto del quale **la qualità e l'efficacia dell'insegnamento degradano irrimediabilmente** – come sta accadendo nel nostro Paese – **al di sotto del livello indispensabile perché la scuola pubblica possa svolgere la propria funzione di “costruttrice di uguaglianza” delle dotazioni di partenza di tutti.** (...)

Senonché l'intero catalogo delle misure di cui sopra ho fatto cenno è bollato dalla sinistra-sinistra come “di destra”. Col risultato che “di sinistra” resta soltanto la possibilità di tenerci una scuola pubblica di livello medio sempre più basso e sempre meno capace di offrire ai ragazzi appartenenti alle famiglie più sprovviste lo strumento per colmare il divario di dotazione rispetto ai più fortunati, le cui famiglie sono in grado di colmare le gravi lacune dell'insegnamento pubblico.

Un altro ascensore sociale di importanza cruciale è costituito dai servizi al mercato del lavoro. “Occuparsi dei poveri” significa adoperarsi per risolvere un problema gravissimo: quel 40 per cento di posti di lavoro qualificato o specializzato – in Italia sono ogni mese centinaia di migliaia! – che le imprese hanno necessità di attivare ma non riescono a coprire per mancanza delle persone idonee. È la conseguenza di un sistema della formazione professionale del quale nessuno controlla e misura in modo sistematico l'efficacia.

Per attivare il controllo che sarebbe necessario il modo c'è ed è ben conosciuto nei Paesi del centro e nord-Europa (qui da noi è previsto dal Jobs Act: artt. 13-16 del d.lgs. n. 150/2015): istituire un'anagrafe della formazione professionale e incrociarne i dati con quelli delle Comunicazioni obbligatorie al ministero del Lavoro sulle assunzioni, degli albi professionali, delle liste di disoccupazione. Sarebbe così possibile **conoscere di ogni corso il tasso di coerenza tra la formazione impartita e gli esiti occupazionali effettivi**, che è l'indice migliore della qualità del servizio. (...) perché una mappatura rigorosa dell'efficacia della formazione porterebbe a chiudere una buona metà dei centri che oggi vengono finanziati col denaro pubblico. (...)

Sono in gioco molte centinaia di migliaia di posti che potrebbero essere attivati senza necessità di nuovi investimenti o incentivi pubblici. Questi posti sono già oggi lì, pronti a dare lavoro e reddito ad

altrettante persone che siano in grado di candidarsi: abbiamo dei veri e propri enormi giacimenti occupazionali che lasciamo inutilizzati. Ciò che occorrerebbe per sfruttarli sarebbe solo **la capacità del sistema di attivare, uno per uno, i percorsi specificamente necessari per mettere in comunicazione questa domanda con l'offerta di manodopera**; ma è proprio questa capacità che in Italia fa difetto (devo rinviare in proposito, per un esame più puntuale della questione al mio libro *L'intelligenza del lavoro*, Rizzoli, 2020).

Fin qui si è discusso della necessità imprescindibile di una costante e rigorosa attenzione al “merito” delle strutture preposte all'educazione dei giovani e alla formazione professionale delle persone interessate a usare a proprio vantaggio il mercato del lavoro, nonché al “merito” di chi a queste strutture è addetto. Non può essere elusa, però, la questione – politicamente assai delicata – se e quanto, nell'ottica del servizio che scuola e sistema della formazione devono svolgere come fattori di equalizzazione delle dotazioni di partenza delle persone, debba essere rilevato e valutato anche il “merito” delle persone stesse che del servizio si avvalgono.

Da una pluridecennale esperienza diretta, sia nel campo dell'insegnamento sia in quello dell'organizzazione e del governo dei servizi al mercato del lavoro, traggio diversi argomenti a sostegno della tesi secondo cui **le strutture stesse preposte all'educazione e alla formazione professionale non possono svolgere fino in fondo la propria funzione di “ascensore sociale”, di fattore di equalizzazione delle opportunità, se non sono capaci di rilevare e valutare il merito individuale degli allievi nell'ambito del rapporto di insegnamento/addestramento**. Merito che, qui, assume rilievo non certo al fine di una selezione dei migliori e tanto meno di una esclusione dei peggiori, bensì come terreno di confronto personale tra il docente e il discente, impegnato il primo a stimolare nei modi più appropriati il secondo a dedicare tutte le proprie energie e risorse per il migliore apprendimento. Il merito che qui assume rilievo deve dunque essere inteso non tanto nel senso del livello assoluto di apprendimento, che può essere raggiunto dalla singola persona, quanto nel senso

- del livello di apprendimento effettivamente raggiunto da ciascuna singola persona in rapporto al suo punto di partenza;
- del livello di impegno profuso da ciascuna singola persona per raggiungerlo.

Una struttura scolastica o di formazione professionale che rinunci a rilevare questi due dati e a discuterne con ciascun allievo abdicherebbe a una parte rilevante della propria funzione formativa, privando l'interessato della possibilità di verifica del risultato del proprio investimento di tempo e di fatica. Questa verifica, quale che ne sia il risultato, costituisce invece una fase essenziale del percorso formativo: escluderla in nome dell'egualitarismo finisce dunque col rendere un pessimo servizio alla causa dell'uguaglianza.

Ma, a ben vedere, **non si fa un buon servizio alla causa della costruzione delle pari opportunità tra le persone neppure coll'escludere del tutto la rilevazione e valutazione** del livello assoluto di apprendimento della singola persona. Perché questo dato sarà comunque rilevante nel momento in cui la persona medesima dovrà confrontarsi con la realtà del tessuto produttivo, che è cieca e sorda alle istanze egualitaristiche, del tutto indifferente al *politically correct*, molto reattiva invece alle differenze di capacità degli individui di rendersi concretamente utili. Ancora una volta, si fa un pessimo servizio alla causa della costruzione delle pari opportunità tra le persone privandole, nella scuola o nel mercato del lavoro, di un servizio di orientamento capace di porre a confronto le rispettive aspirazioni professionali con le capacità effettive. Eppure, proprio questo servizio – per il quale la valutazione di cui si è detto è imprescindibile – ai poveri italiani viene erogato assai meno e assai peggio rispetto a tutti i Paesi del centro e nord-Europa.» (*Il PD, i poveri e il merito* – Pietro Ichino, 2022) ([Per approfondire](#))

Da un versante culturale opposto arrivano considerazioni non molto diverse, anche se espresse con qualche ruvidità polemica.

«Come nei gialli: chi è il colpevole? Come è stato possibile arrivare a un punto di tale degradazione delle idee circolanti sulle nostre istituzioni educative che persino l'ovvia, banalissima tesi secondo cui la scuola deve basarsi sul merito, scatena proteste e contestazioni? È troppo facile cavarsela dicendo: la colpa è dei politici. In democrazia i politici rispondono alle pressioni e alle domande dei cittadini e dei gruppi organizzati. Chi non ha fatto le pressioni che avrebbe dovuto fare per garantire al Paese, nel corso degli ultimi decenni, scuole di qualità, ossia scuole che premiano lo studio, la fatica di imparare (senza fatica non si impara mai nulla) e, per l'appunto, il merito?

I colpevoli si annidano in una particolare categoria sociale, composta da coloro che fanno un lavoro intellettuale, **che si considerano o vengono considerati intellettuali**. I più colpevoli di tutti sono gli appartenenti alla élite culturale, quelli che occupano le posizioni di vertice nella suddetta categoria. Le eccezioni sono davvero poche. **Vi è mai capitato, ad esempio, di sentire il vincitore di un premio letterario lamentare le condizioni della scuola?** Scienziati e scienziate hanno sempre stigmatizzato il disinteresse generale per la scienza ma di scuola non hanno quasi mai parlato. Idem per quanto riguarda quasi tutti gli altri protagonisti della vita culturale.

Nulla di più normale che sentire professori universitari meravigliarsi, come se fossero appena arrivati da un altro pianeta, per il fatto di avere tanti studenti usciti dai licei assai poco preparati. **La loro meraviglia dipende dal fatto che si sono sempre disinteressati di quanto è accaduto e accade nella scuola italiana.** Quasi nessuno dei veri o presunti intellettuali di questo Paese ha mai mosso un sopracciglio, qualunque cosa facessero in materia scolastica sia i governi di sinistra che quelli di destra. Nessuno di loro protestò, ad esempio, quando, sotto dettatura sindacale, venne introdotto il modulo dei tre maestri nella scuola elementare: non per migliorare la didattica ma per ragioni occupazionali. E nessuno di loro fiatò quando un governo di destra (ma col voto favorevole dell'opposizione) eliminò gli esami di riparazione colpendo e affondando uno degli ultimi baluardi sopravvissuti a difesa del merito. Mai nessuno scandalo nella suddetta élite, mai un manifesto di protesta, ad esempio, di fronte a certi disastrosi risultati dei test Invalsi. O a causa degli ormai tradizionali finti cento (a pioggia) negli esami di maturità. A loro volta, conseguenza del fatto che il diritto costituzionalmente sancito all'istruzione è stato creativamente reinterpretato come diritto alla promozione. **Quelli che avrebbero dovuto esercitare pressioni sulla politica in difesa della qualità della scuola non lo hanno mai fatto.**

I sociologi della domenica, **sui quali, evidentemente, la parola «merito» ha lo stesso effetto di un drappo rosso per un toro**, sostengono che, in nome del principio di uguaglianza, le «condizioni socio-economiche» imporrebbero di non tenere conto, in tante circostanze, del rendimento scolastico in tema di promozioni e bocciature. Ci sarebbe «ben altro» da considerare. Argomentazioni inconsistenti. Come ha benissimo scritto Ernesto Galli della Loggia (*Corriere* del 27 ottobre). Coloro che fingono di preoccuparsi degli alunni economicamente e socialmente svantaggiati sono in realtà i loro peggiori nemici. Un giovane di famiglia benestante se la caverà comunque anche se non ha frequentato una scuola di qualità. Un giovane che proviene da ambienti disagiati può migliorare la sua sorte solo se frequenta una scuola che lo obblighi a coltivare gli studi con la fatica, la disciplina e l'impegno necessari. In un posto dove il merito è secondario, nessuno è incentivato a studiare duramente. E le possibilità di ascesa sociale si bloccano. **I vecchi comunisti questa cosa la capivano benissimo. Pare che non sia il caso di ampia parte della sinistra ufficiale di oggi.**

I sociologi della domenica sono solo l'avanguardia. **Hanno dietro di loro armate forti e coese: i sindacati della scuola quasi al completo.** Perché il disinteresse dell'élite culturale ha fatto sì che i politici scegliessero la via più comoda, quella di minor resistenza, finendo per «appaltare» il governo della scuola ai sindacati (o, più precisamente, a una alleanza fra burocrazia ministeriale e sindacati).

Da decenni la scuola è principalmente una macchina che serve per assorbire occupazione, non per dare una buona istruzione agli alunni. La politica, incoraggiata dal disinteresse della élite culturale, si è sempre preoccupata solo di riempire le caselle, di piazzare personale insegnante (quale che fosse la preparazione dei reclutati) dentro le scuole. Non si è mai occupata — i sindacati non lo avrebbero mai permesso — della qualità degli insegnanti e dell'insegnamento. E questo è il risultato. **Intendiamoci: ci**

**sono, nella scuola italiana, a dispetto dei santi, molti docenti bravissimi che fanno con passione il loro lavoro.** La loro esistenza però è un fatto straordinario, un vero e proprio enigma, si può dire. Quei docenti esistono nonostante le consolidate cattive politiche scolastiche. Quei bravi docenti solo raramente hanno la fortuna di lavorare in un istituto complessivamente buono. Più spesso, vivono fianco a fianco (e a parità di stipendio) con colleghi mediocri, talvolta pessimi, e comunque demotivati.

Le alzate di scudo preventive contro il merito, sono spiegabilissime. Perché chi volesse davvero affrontare questo problema dovrebbe occuparsi anche della qualità dell'insegnamento. Ossia, degli insegnanti. **Per esempio, dovrebbe creare carriere su basi meritocratiche.** Un tentativo in questa direzione lo fece tanti anni fa il ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer. Venne subito fermato dalla dura reazione della Cgil-scuola. Auguri al ministro competente se vorrà mettere le mani dentro quella tagliola.

Resta un mistero. Da dove deriva il disinteresse di gran parte dell'élite culturale per lo stato dei processi educativi in Italia? Snobismo? L'idea che l'intellettuale non possa perdere tempo con simili quisquiglie dovendo egli occuparsi di cose ben più elevate ed importanti? Non è chiaro. **Ma lo è il fatto che se l'élite culturale di un Paese si disinteressa della qualità dell'istruzione, sono autorizzati a disinteressarsene anche gli altri.** In tutto ciò, possiamo dire, non c'è molto "merito"» (*Quel lungo silenzio* – Angelo Panebianco, Corriere della Sera del 30 ottobre 2022).

Le voci che hanno provato a riflettere, seppure ben lontane dall'aver suscitato un dibattito pubblico sul tema, sono diverse. Tra esse anche Ernesto Galli della Loggia

«Chi ha cominciato a stracciarsi le vesti al solo sentire che con il governo Meloni la dizione del ministero dell'Istruzione avrebbe visto l'aggiunta *"e del merito"*, **vedendo in ciò un subdolo attacco alla "scuola dell'eguaglianza" e quindi direttamente alla democrazia, mostra di sapere ben poco della scuola, dell'eguaglianza e della democrazia.** Sicuramente, tanto per cominciare, mostra di conoscere poco la nostra Costituzione che all'articolo 34, parlando dell'istruzione, menziona esplicitamente «i meritevoli»: dovremmo allora dedurre che anche i padri costituenti fossero dei nemici dell'eguaglianza e magari della democrazia? E come facevano a pensare che si potesse risultare «meritevoli» a scuola — viene pure da chiedersi — se non fossero stati anche convinti che la scuola dovesse porre al centro il merito?

Ma i nemici del merito oltre a conoscere poco la Costituzione sembrano conoscere ancor meno la scuola. Infatti l'attuale scuola dell'eguaglianza che essi intendono difendere non è per nulla tale. È anzi vero l'opposto. **La scuola italiana è in realtà una scuola della diseguaglianza, di una profonda diseguaglianza.**

Da tutti i punti di vista **gli alunni del Mezzogiorno, ad esempio, godono di condizioni dell'istruzione mediamente di gran lunga inferiori a quelle nel resto del Paese: dallo stato degli edifici scolastici, alle dotazioni degli istituti, alla qualità degli insegnanti.** Così come sempre nel Mezzogiorno — ma senza che nessuno degli apostoli dell'eguaglianza se ne sia mai fatto un problema — sono assai più gravi i dati dell'evasione dell'obbligo scolastico e dell'abbandono: che in una regione come la Sicilia o in certe zone come il centro storico di Napoli raggiungono cifre spaventose. Ancora: un po' dovunque in Italia, ma in una misura ben più alta nel Sud d'Italia, i dirigenti scolastici hanno l'inveterata e diffusa abitudine di comporre le sezioni secondo evidenti criteri di classe, raggruppando cioè in una sezione — quella con gli insegnanti migliori — tutti gli studenti figli dell'élite locale o comunque appartenenti ai ceti collocati più in alto nella scala sociale.

**La verità è che la scuola italiana non è una scuola dell'eguaglianza proprio perché non è una scuola del merito.** Perché da due o tre decenni tutti i fenomeni detti sopra e di conseguenza la grande disparità qualitativa dell'istruzione impartita agli studenti da regione a regione, da sezione a sezione del medesimo istituto, sono di fatto occultati dal generale orientamento alla promozione generale finale. Perché la diseguaglianza territoriale e classista viene nascosta dietro la cortina fumogena dell'ormai ridicolo rito estivo di esami di licenza finale che dalle Alpi al Libileo vedono percentuali di promossi

regolarmente intorno al cento per cento. Tanto ci penserà poi il potere sociale delle singole famiglie a ristabilire le distanze e a mettere le cose a posto.

Senza dire che anche i più sinceri fautori dell'attuale scuola "dell'eguaglianza" (molto presunta, come si è visto), anche coloro che si mostrano i più convinti della bontà della situazione presente della scuola, non possono sfuggire ad alcune domande. Ad esempio: un sistema scolastico degno di questo nome, mi chiedo, può ammettere che in nome dell'eguaglianza o di qualunque altra più o meno buona ragione **escano dalle sue aule dei quindicenni, come per l'appunto i quindicenni italiani, che per la metà, a stare alle prove Invalsi, non riescono a comprendere il significato di un testo di media difficoltà scritto in italiano?** E perché mai secondo loro ciò accade? Non è finita: come si spiega che l'avvento, una trentina d'anni or sono, di questa concezione dell'istruzione con l'oggettiva forte svalutazione del merito che essa comporta abbia coinciso con la crisi e poi l'arresto definitivo dell'ascensore sociale, cioè della possibilità per le persone provenienti dagli strati inferiori della società di passare a quelli superiori? È davvero solo un caso?

Nel 1944 l'Italia democratica cancellò dal ministero di viale Trastevere la dizione "educazione nazionale" che aveva introdotto il fascismo e restaurò l'antica dizione "dell'istruzione" proprio a sottolineare come il compito della scuola dovesse essere non già quello di palestra di un qualunque pur lodevole indirizzo di sapore ideologico collettivo (la "nazione", la "democrazia") bensì quello di assicurare l'istruzione. Nella convinzione sacrosanta che per l'appunto l'istruzione, cioè la conoscenza, il sapere, la cultura siano di per sé — assai più di ogni altra cosa — il presupposto necessario per favorire la civile convivenza, per favorire nei giovani la nascita di sentimenti di benevolenza, di solidarietà, di simpatia verso i propri simili, nonché di rispetto dei diritti e dei doveri stabiliti dal proprio Paese. E naturalmente, **come poi la stessa Italia democratica confermò nella sua Costituzione, l'istruzione comporta di per sé la centralità del merito. Che il governo Meloni si è solo preoccupato un po' enfaticamente di ribadire.**

Con il che, peraltro, rimane naturalmente aperto, apertissimo, **il problema di come questo merito debba per così dire essere costruito, di quali ne siano per ogni disciplina i contenuti essenziali, di come gli studenti possano e debbano acquisirlo, nonché il modo più appropriato per valutarlo.** Tutte questioni importanti a definire le quali concorrono l'esperienza preziosa degli insegnanti e le riflessioni di una disciplina che ha il nome per l'appunto di pedagogia. E sulle quali è giusto attendere al varco il ministro per capire meglio in quale direzione ci si muoverà. Nel frattempo, però, non sarebbe ora di iniziare sullo stato critico della nostra scuola quella discussione pubblica finalmente seria e approfondita che da troppo tempo è del tutto assente?» (*La scuola svalutata e il merito da riscoprire* - Ernesto Galli della Loggia - 26 ottobre 2022)

Un'altra opinione che merita di essere ascoltata, se non altro per la grandezza indiscussa di chi l'ha pronunciata, al di sopra di ogni appartenenza politica, è quella di Cesare Segre. Può aiutarci a trovare un metodo - l'unico - dal quale può forse arrivare qualcosa di buono: l'ascolto, il confronto, la contaminazione non pregiudiziale di punti di vista diversi; l'abbandono della pretesa di univocità del proprio punto di vista. Di queste fragilità e miserie del mondo adulto faranno (fanno) le spese i ragazzi.

«La "scuola facile" ha cancellato la capacità di studiare dei nostri studenti. Paola Mastrocola, nel suo *Togliamo il disturbo*. Saggio sulla libertà di non studiare, spiega che l'attuale svuotamento dello studio è una conseguenza, anche, della didattica alternativa di educatori come don Milani e i Gianni Rodari. Oggi si è affermata una nuova pedagogia che favorisce «la scuola del fare», dell'invasamento tecnologico contro la scuola del sapere, delle nozioni. (...)

Si continua a dire, e i sondaggi confermano, che alla fine delle scuole secondarie gran parte dei nostri studenti si esprimono in un italiano scadente e scorretto e, vittime di una specie di afasia, non sono in grado di esporre il contenuto di un libro o di un film. La menomazione intellettuale non è compensata dalla frequente disinvoltura nell'uso di apparecchi informatici, dal pc in su. Pure negli studi universitari si nota che la capacità di lavoro degli studenti sembra essersi ridotta. (...)



Pare si sia perduta la capacità di studiare.

Qui interviene la Mastrocola, mostrando come e perché lo studio sia compromesso e svuotato. Il suo bersaglio polemico è la didattica di don Milani e di Gianni Rodari, che comunque diedero un appoggio, autorevolissimo, a tendenze già in atto. Don Milani predicò contro il babau del nozionismo, svalutando il concetto di nozione come conoscenza, e, in generale, tipo di conoscenze che sono di solito oggetto di studio. Di qui l'avversione per il sapere letterario (guai al povero Virgilio!) e in particolare linguistico, considerati appannaggio dei ricchi. E anche la valorizzazione del territorio, la chiusura nella provincia e nei lavori contadini: non pensando che questo bloccava qualunque aspirazione al miglioramento mentale, ma anche economico degli scolari. Gianni Rodari (le cui proposte sono certo suggestive) promuoveva, ma prevalentemente per il primo ciclo scolastico, la trasformazione dell'insegnamento in gioco, la vittoria della fiaba sulla razionalità e sulla storia. L'aula scolastica si trasformava in palcoscenico o in laboratorio, e gli scolari, distolti dallo studio, mettevano allegramente in gara la loro pretesa inventività.

Era inevitabile che in questa cultura «facile» fossero affossati gli studi considerati «noiosi», o quelli che sembrassero privi di utilità pratica immediata. Contenti gli studenti, contente le famiglie, non più angosciate dalle difficoltà scolastiche dei figli, contenti alla fine i docenti, non più in lotta per far ragionare e studiare gli studenti, e per difendersi dalle pretese dei genitori. Ma intervenivano, appoggiando quest'indirizzo, anche i ministri, che parlavano di «diritto al successo formativo» e, favorendo la prassi degli esami praticamente garantiti, caldeggiavano le lauree facili come il mezzo migliore per superare il gap tra il numero dei laureati nostri e di quelli stranieri. Purtroppo la tendenza al ribasso è ormai diffusa in tutti i paesi, e anzi chi studia meglio e di più, come facevano sino a qualche tempo fa i nostri studenti, è ormai costretto ad aderire all'internazionale dell'ignoranza.

Difficile indicare rimedi alla situazione messa in luce dall'autrice. Occorre un nuovo cambio di mentalità, che rimetta al centro dell'insegnamento lo studio, e che annulli l'insensato asservimento del sapere umanistico a quello tecnologico. Per ora, la Mastrocola dovrà rassegnarsi ad essere considerata una reazionaria. Ma questo è forse uno dei pochi casi in cui solo la reazione può difendere ideali e principi vitali prima che vengano definitivamente cancellati.» (La didattica "facile" che ha cancellato la capacità di studiare - Cesare Segre)

Di fronte a questo **non si tratta di chiederci se le opinioni espresse siano o meno gradevoli, o se lo sia chi lo esprime**. Del tutto irrilevante, inoltre, alle donne e agli uomini di buona volontà e correttamente orientati deve risultare l'area culturale o politica di chi le pronuncia. **Si tratta porsi in con umiltà in un cammino di riflessione a beneficio dei ragazzi**. Umiltà significa abbandono della presunzione di sapere tutto, di avere ragione, perfino di collocarsi dalla parte giusta che, invece, resta sempre e soltanto quella della verità delle cose e delle azioni orientate al bene.

**Non dobbiamo comunque pensare che l'innalzamento della qualità della formazione possa essere ottenuta con il ritorno al passato e ad un sistema rudemente selettivo**. Questa scelta, seppure meno ipocrita, non darebbe risultati migliori dell'attuale assetto e, invece, avrebbe comun unico risultato quello di incrementare il ricorso e le sorti dei diplomifici, ovvero quegli istituti pubblici o privati che hanno esplicitamente o implicitamente come scopo quello di assicurare quasi a tutti il passaggio all'anno successivo.

**Serve invece un nuovo modello di scuola che sappia coniugare cura e responsabilità**. Un modello che può essere costruito solo a partire da fondamenta del tutto diverse e nuove. Serve risignificare negli studenti il percorso di studio. Un senso che può essere ricostruito solo se esso sta a cuore anche a studenti e famiglie. «La scuola di massa tende a smarrire tale senso, perché se è vero che conseguire un titolo di studio diventa una sorta di diritto da esercitare, il percorso per raggiungerlo si trasforma in un'avventura di scarso interesse, noiosa e abbastanza opaca: perché mai impegnarmi?»

MENU CERCA

# LA STAMPA

## Diamo giudizi ma senza bocciare

MARCO ROSSI DORIA

26 Giugno 2014 | Modificato il: 26 Giugno 2014 | 2 minuti di lettura

Una ipotesi sulla quale sarebbe lecito riflettere è la seguente. Essa eviterebbe agli insegnanti la umiliazione professionale di certificare titoli di cartone, fasulli e potrebbe portare a responsabilizzare maggiormente

gli studenti senza farli passare dalla rigidità di una bocciatura.

«I nostri vicini si stanno, infine, chiedendo, se la paura della bocciatura sia davvero la leva più utile per apprendere. E questo dibattito ci riguarda, eccome. Quasi tutte le scuole psico-pedagogiche – anche grazie a estese ricerche, ripetute nel tempo e in ogni cultura – pensano il contrario. Noi bocchiamo i più piccoli molto di meno dei francesi: 0,2 % alla primaria, 4,3% alle medie. Ma – attenzione! - ancora l'11,8% alle superiori. E bocchiamo soprattutto durante la crisi adolescenziale (15-16 anni) e nelle aree del Paese più povere e povere d'istruzione. E la maggior parte di chi viene bocciato entra a fare parte del 17,8% di ragazzi che ritroviamo a 25 anni senza diploma né qualifica professionale; che hanno rare occasioni di recuperare, che faranno lavori con bassi contenuti di sapere o rimarranno inoccupati, con grave danno per loro, per lo sviluppo economico che è fondato sulle conoscenze, e per la coesione sociale.

La scuola deve essere più accogliente ma anche più rigorosa, avere percorsi per tutti ma superare gli eccessi di standardizzazione, favorire l'apprendimento laboratoriale rispetto a quello trasmissivo, fare i conti fino in fondo con il carattere permanente della rivoluzione tecnologica con cui i ragazzi si misurano in ogni momento eppure conservare anche modi di apprendere tradizionali.

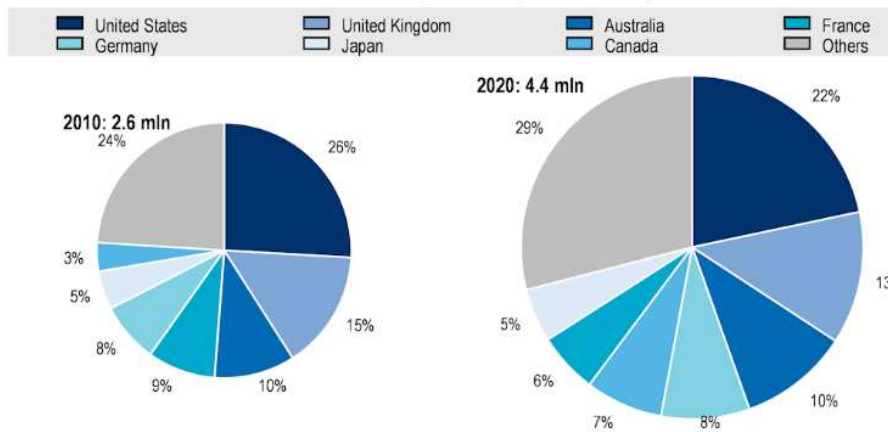
Ma, detto ciò, non sarebbe meglio strutturare il sistema di conoscenze e competenze richieste per livelli, raggiungibili a scuola o anche dopo la fine della scuola senza dover per forza bocciare? Insomma, è possibile pensare – in Francia e in Italia - a una scuola che abbia un sistema di bilancio partecipativo e di rigorosa certificazione delle effettive competenze sulla base del quale Francesca o Françoise sanno a quale facoltà o programma di apprendimento successivo andare con quanto già sanno o a quale potere andare solo se recuperano quel che non sanno? Ne vogliamo parlare anche noi?» (Diamo giudizi ma senza bocciare, Marco Rossi Doria)

### In pochi scelgono l'Italia per esperienze di studio

La notizia di tali scenari formativi sembra essere, probabilmente, trapelata.

Nel 2020 sono stati iscritti nell'area OCSE 4,4 milioni di studenti internazionali, di cui più di un terzo

Figura 5.1. **Le principali destinazioni OCSE rimangono, ma altre stanno aumentando la loro quota di mercato**  
Studenti internazionali iscritti nei paesi OCSE per destinazione, 2010 e 2020



Nota: nel grafico a sinistra, i dati per Francia e Giappone si riferiscono ai dati del 2013.  
Fonte: database OCSE Education at a Glance, 2022.

(1,4 milioni) in un paese OCSE europeo. Nello stesso anno, più di uno studente internazionale su cinque (22%) dell'OCSE ha studiato negli Stati Uniti, seguito da più di uno su dieci nel Regno Unito e in Australia. Nonostante un leggero calo del predominio di queste destinazioni, nel 2020 quasi la metà di tutti gli studenti internazionali

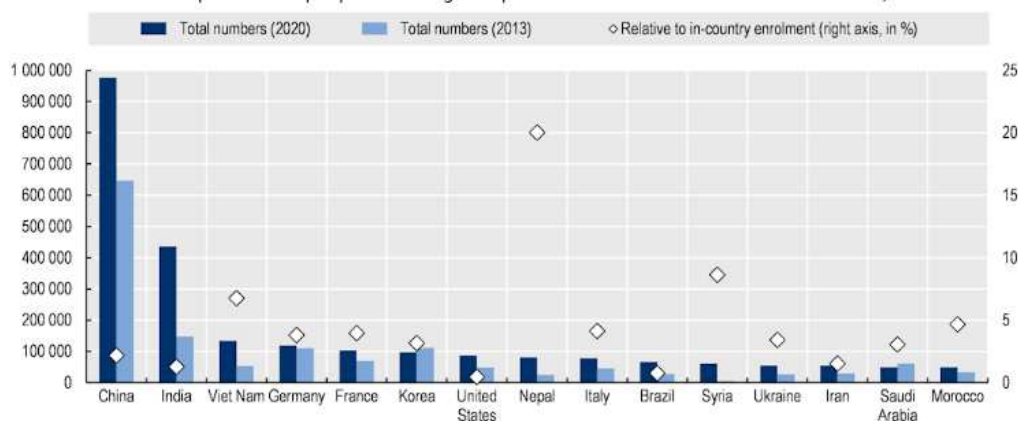


(45%) dell'OCSE sceglieva ancora questi primi tre Paesi. Focalizzando sull'Europa, Germania e Francia sono i principali paesi destinatari in Europa, ospitando circa il 14% degli studenti internazionali dell'OCSE nel suo complesso e il 45% di quelli che studiano in un paese europeo dell'OCSE. Tra le prime 7 destinazioni, il Canada ha visto l'aumento più netto della sua popolarità tra gli studenti internazionali. **L'Italia non è una delle destinazioni scelte dagli studenti.**

Nel 2020, quasi 80 mila ragazzi italiani hanno frequentato un'università straniera all'interno dei paesi Ocse. Si tratta del 4 per cento del totale degli studenti universitari iscritti in Italia. Come mostrato in figura, è un dato che, in termini relativi, ci accomuna a molti paesi in via di sviluppo.

Figura 5.3. La Cina e l'India sono i principali paesi di origine degli studenti internazionali nell'OCSE

Studenti iscritti nei paesi OCSE per paese di origine e percentuale relativa all'iscrizione nazionale, 2013 e 2020



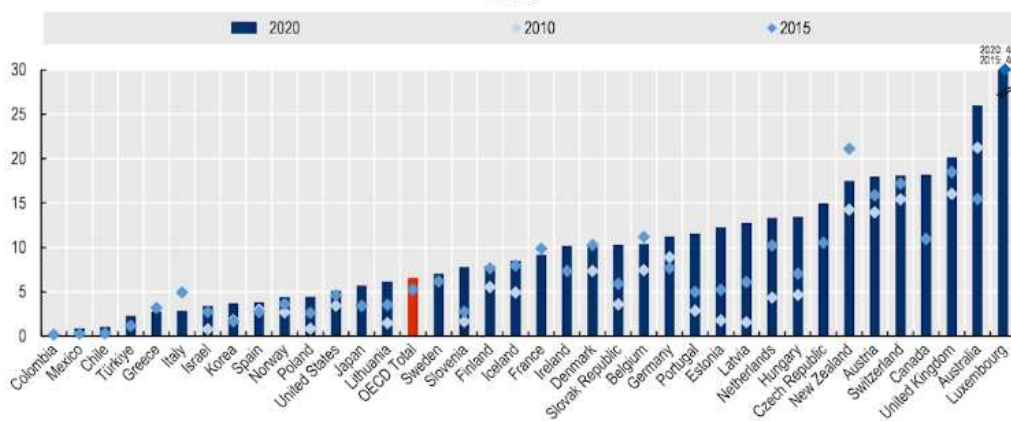
Nota: per quanto riguarda le iscrizioni nazionali, si riferiscono ai dati del 2019 per il Vietnam, del 2016 per la Siria e del 2014 per gli Stati Uniti.

Fonte: calcoli del Segretariato dell'OCSE basati sul database OCSE Education at a Glance, 2022 e dati sulle iscrizioni terziarie dell'UNESCO.

D'altra parte, si potrebbe sostenere che la percentuale di studenti che lasciano il paese per studiare all'estero non è così diversa da quella di Francia e Germania, che si attesta anche in questi paesi

Figura 5.4. La mobilità internazionale degli studenti si sta espandendo praticamente ovunque

Studenti internazionali come quota di tutti gli studenti dell'istruzione terziaria (in percentuale), 2010, 2015 e 2020



Nota: la divergenza nelle fonti dei dati e nelle definizioni può portare a condivisioni diverse da quelle riportate dalle fonti nazionali. I dati del 2020 si riferiscono tipicamente all'anno accademico 2019/20 e quindi l'impatto di COVID-19 è più visibile nei paesi in cui i dati si riferiscono al 2020, in particolare Australia e Nuova Zelanda.

Fonte: database OCSE Education at a Glance, 2022.

tempo, l'Italia dovrebbe essere in grado di attirare altrettanti talenti dal resto del mondo. Francia e Germania riescono in questo obiettivo: **gli studenti stranieri iscritti nei loro atenei sono rispettivamente il 9 e l'11 per cento del totale. In Italia, invece, ci si ferma al 3 per cento.** Come sul

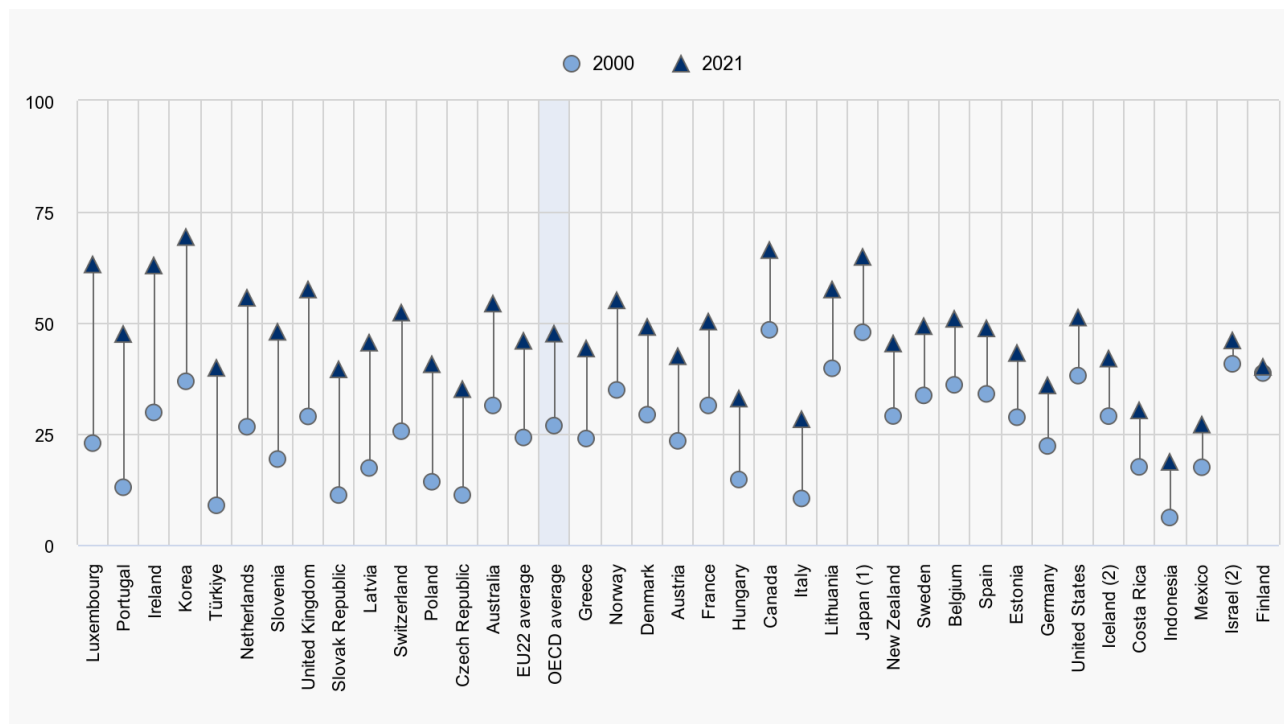
mercato del lavoro, il nostro paese lascia partire molti giovani di talento e non è in grado di attrarne altri dall'estero.

L'obiezione è quindi, purtroppo, errata e fuorviante. Questo **atteggiamento per così dire "placebo" di fronte a dati che fotografano crudamente e a volte drammaticamente la situazione rappresenta forse una delle principali cause dei dati stessi.**

In quasi tutti i paesi OCSE, la percentuale di studenti internazionali nell'istruzione terziaria è aumentata nell'ultimo decennio. Italia, Belgio, Francia e Nuova Zelanda si distinguono come gli unici paesi OCSE con un leggero calo della quota di studenti internazionali in questo periodo, e solo in Italia e Grecia il numero assoluto di studenti internazionali iscritti nel 2020 è stato inferiore rispetto al 2010.

### Livelli di istruzione

Il livello di istruzione terziaria (vale a dire laurea breve, laurea, master o dottorato o equivalente) è fortemente aumentato nella maggior parte dei paesi OCSE tra i 25-34enni. La quota media di giovani adulti con un titolo terziario è passata dal 27% nel 2000 al 48% nel 2021. In questa fascia di età, la quota di persone con un titolo di studio terziario in media nei paesi OCSE è superiore di 7 punti percentuali rispetto alla quota di individui con diploma di istruzione secondaria superiore o post-secondaria - non terziaria.



Se i dati nei paesi OCSE possono essere ritenuti incoraggianti, **colpisce il livello molto basso del nostro Paese che si mantiene il più basso in Europa: 28,3% contro il 48% della media OCSE.** La percentuale di persone di età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di una qualifica di istruzione terziaria è aumentata in Italia di 18 punti percentuali (dal 10 % nel 2000 al 21 % nel 2011 e al 28% nel 2021) mantenendo il nostro Paese agli ultimi posti nel confronto con gli altri Paesi OCSE.

Il livello di istruzione misura la percentuale della popolazione in possesso di una qualifica formale a un determinato livello. Tale dato viene spesso utilizzato come misura analisi del cosiddetto "capitale

umano”, anche se, come abbiamo visto e precedentemente discusso, le qualifiche formali non indicano necessariamente che i titolari abbiano acquisito le competenze richieste dai datori di lavoro.

Sebbene alcuni paesi abbiano conseguito un’istruzione secondaria superiore pressoché universale tra i 25-34enni, in tutta l’OCSE ancora il 14% dei giovani-adulti ha lasciato la scuola senza una qualifica secondaria superiore. Essa è più alta nei paesi OCSE con il PIL pro capite più basso Costa Rica e Messico (circa il 45%), Colombia (25%) e Turchia (36%), **ma è particolarmente elevata anche in alcuni paesi con livelli di reddito significativamente più elevati come l’Italia (23%) e la Spagna (28%)**.

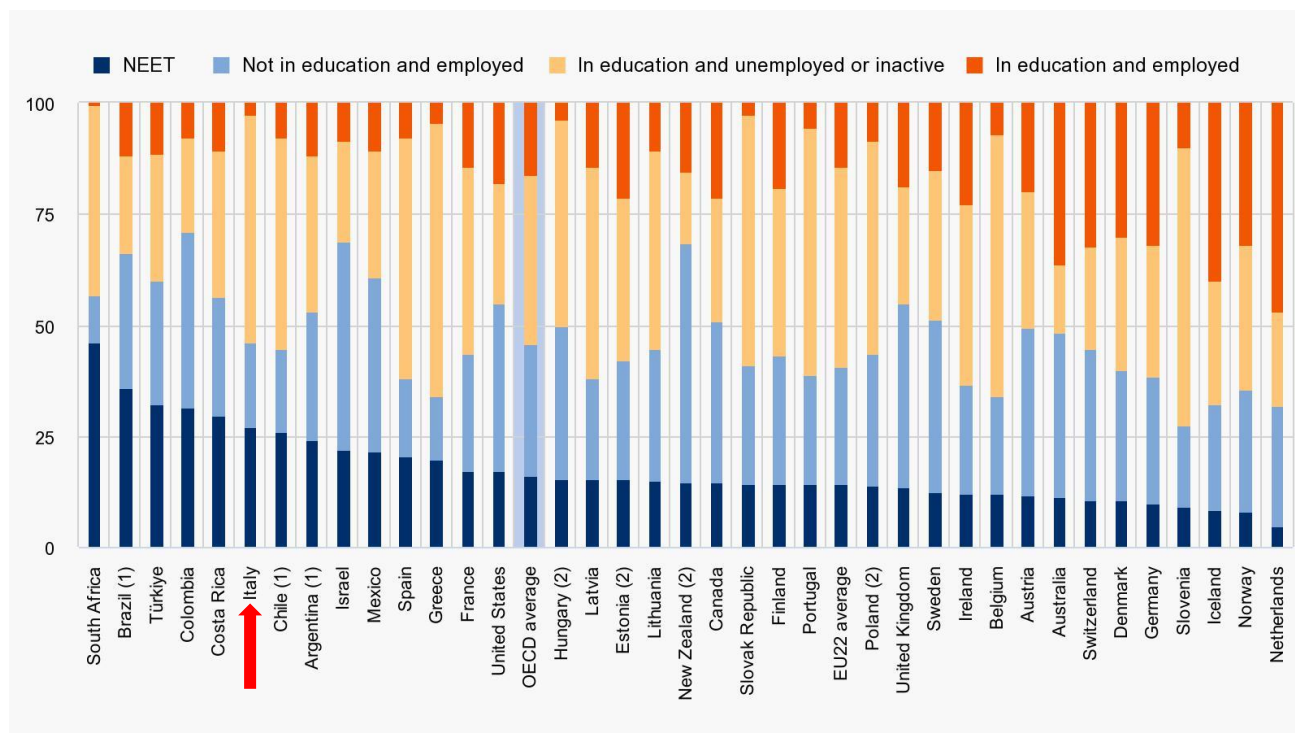
Si tratta di dati che non devono essere drammatizzati ma che necessitano di una analisi profonda e che segnano l’impoverimento culturale del nostro Paese.

	Below upper secondary						Upper secondary or post-secondary non-tertiary						Tertiary					
	Men		Women		Total		Men		Women		Total		Men		Women		Total	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
<b>OECD</b>																		
<b>Countries</b>																		
Australia	17 <sup>a</sup>	10	14 <sup>b</sup>	8	16 <sup>b</sup>	9	44 <sup>b</sup>	43	35 <sup>b</sup>	30	40 <sup>a</sup>	37	38 <sup>b</sup>	46	51 <sup>b</sup>	62	45 <sup>b</sup>	54
Austria	11	11	13	10	12	11	57	51	49	43	53	47	32	38	37	47	35	42
Belgium	20 <sup>a</sup>	14	17 <sup>b</sup>	11	18 <sup>b</sup>	13	44 <sup>b</sup>	42	35 <sup>b</sup>	31	39 <sup>a</sup>	37	37 <sup>a</sup>	44	48 <sup>b</sup>	58	42 <sup>b</sup>	51
Canada	9	6	6	4	8	5	43	36	29	21	36	29	48	58	64	75	56	66
Chile <sup>1</sup>	23 <sup>b</sup>	14	23 <sup>b</sup>	11	23 <sup>b</sup>	12	55 <sup>b</sup>	49	54 <sup>b</sup>	45	54 <sup>b</sup>	47	22 <sup>b</sup>	37	23 <sup>b</sup>	44	22 <sup>b</sup>	41
Colombia	m	28	m	21	m	25	m	45	m	45	m	45	m	27	m	34	m	31
Costa Rica	57	49	52	41	54	45	19	24	21	26	20	25	24	28	28	33	26	30
Czech Republic	5 <sup>a</sup>	7	6 <sup>b</sup>	7	6 <sup>b</sup>	7	73 <sup>b</sup>	66	65 <sup>b</sup>	49	69 <sup>a</sup>	58	22 <sup>b</sup>	27	28 <sup>b</sup>	43	25 <sup>b</sup>	35
Denmark	23	19	16	13	19	16	46	40	37	29	42	35	31	41	47	58	39	49
Estonia	18	14	10	9	14	12	52	53	42	37	47	45	30	33	49	54	39	43
Finland	12	10 <sup>a</sup>	7	8 <sup>b</sup>	10	9 <sup>b</sup>	57	56 <sup>b</sup>	44	45 <sup>b</sup>	51	51 <sup>b</sup>	31	34 <sup>b</sup>	48	47 <sup>b</sup>	39	40 <sup>a</sup>
France	18	13	15	11	17	12	43	41	37	35	40	38	39	46	47	54	43	50
Germany	13 <sup>b</sup>	15	14 <sup>b</sup>	13	13 <sup>b</sup>	14	61 <sup>b</sup>	50	57 <sup>b</sup>	49	59 <sup>a</sup>	50	26 <sup>b</sup>	34	30 <sup>b</sup>	38	28 <sup>b</sup>	36
Greece	28 <sup>a</sup>	10	18 <sup>b</sup>	7	23 <sup>b</sup>	8	44 <sup>b</sup>	53	44 <sup>b</sup>	42	44 <sup>b</sup>	47	28 <sup>b</sup>	38	38 <sup>b</sup>	51	33 <sup>b</sup>	44
Hungary	13	14	13	13	13	13	65	59	53	48	59	54	23	27	34	39	28	33
Iceland	31	26	23	13	27	20	40	40	31	36	35	38	29	34	47	51	38	42
Ireland	18 <sup>b</sup>	6	12 <sup>b</sup>	4	15 <sup>b</sup>	5	42 <sup>b</sup>	35	33 <sup>b</sup>	28	37 <sup>b</sup>	32	40 <sup>b</sup>	59	54 <sup>b</sup>	67	47 <sup>b</sup>	63
Israel	13 <sup>b</sup>	10	8 <sup>b</sup>	7	10 <sup>b</sup>	9	50 <sup>b</sup>	55	40 <sup>b</sup>	36	45 <sup>b</sup>	45	38 <sup>b</sup>	35	52 <sup>b</sup>	57	45 <sup>b</sup>	46
Italy	32 <sup>b</sup>	26	25 <sup>b</sup>	20	29 <sup>a</sup>	23	51 <sup>b</sup>	52	49 <sup>b</sup>	45	50 <sup>a</sup>	49	16 <sup>b</sup>	22	26 <sup>b</sup>	34	21 <sup>b</sup>	28
Japan <sup>2</sup>	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	55 <sup>b,d</sup>	62 <sup>d</sup>	63 <sup>d</sup>	68 <sup>d</sup>	59 <sup>b,d</sup>	65 <sup>d</sup>
Korea	2 <sup>a</sup>	2	2 <sup>b</sup>	2	2 <sup>b</sup>	2	37 <sup>b</sup>	35	31 <sup>b</sup>	22	34 <sup>a</sup>	29	60 <sup>b</sup>	63	67 <sup>b</sup>	76	64 <sup>b</sup>	69
Latvia	23	13	11	8	17	11	53	50	43	37	48	44	24	36	46	55	35	46
Lithuania	13 <sup>b</sup>	10	8 <sup>b</sup>	4	10 <sup>b</sup>	7	48 <sup>b</sup>	42	35 <sup>b</sup>	28	41 <sup>b</sup>	35	40 <sup>b</sup>	48	57 <sup>b</sup>	68	48 <sup>b</sup>	57
Luxembourg	17 <sup>a</sup>	13	16 <sup>b</sup>	8	17 <sup>a</sup>	10	38 <sup>b</sup>	28	35 <sup>b</sup>	25	37 <sup>b</sup>	27	45 <sup>b</sup>	59	49 <sup>b</sup>	68	47 <sup>b</sup>	63
Mexico	60	44	60	44	60	44	21	29	21	28	21	29	18	26	19	28	19	27
Netherlands	21 <sup>a</sup>	12	16 <sup>b</sup>	9	18 <sup>b</sup>	10	44 <sup>b</sup>	38	40 <sup>b</sup>	31	42 <sup>b</sup>	34	36 <sup>b</sup>	51	44 <sup>b</sup>	60	40 <sup>b</sup>	56
New Zealand	21	15	19	12	20	13	m	44	m	38	m	41	m	41	m	50	m	45
Norway	18	19	14	15	16	17	42	35	31	21	37	28	39	46	55	65	47	55
Poland	7 <sup>b</sup>	9	5 <sup>b</sup>	5	6 <sup>b</sup>	7	62 <sup>b</sup>	59	48 <sup>b</sup>	45	55 <sup>b</sup>	52	31 <sup>b</sup>	31	47 <sup>b</sup>	50	39 <sup>b</sup>	41
Portugal	50	20	38	13	44	17	28	42	29	30	29	36	22	38	32	56	27	47
Slovak Republic	6 <sup>b</sup>	6	6 <sup>b</sup>	6	6 <sup>b</sup>	6	73 <sup>b</sup>	65	64 <sup>b</sup>	42	69 <sup>a</sup>	54	21 <sup>b</sup>	28	31 <sup>b</sup>	51	26 <sup>b</sup>	39
Slovenia	9 <sup>b</sup>	5	3 <sup>b</sup>	3	6 <sup>b</sup>	4	67 <sup>b</sup>	58	53 <sup>b</sup>	36	60 <sup>b</sup>	48	24 <sup>b</sup>	37	44 <sup>b</sup>	61	34 <sup>b</sup>	48
Spain	40	33	29	22	35	28	25	24	26	23	25	24	35	43	46	54	40	49
Sweden	10 <sup>a</sup>	18	8 <sup>b</sup>	14	9 <sup>b</sup>	16	54 <sup>b</sup>	42	42 <sup>b</sup>	28	48 <sup>b</sup>	35	35 <sup>b</sup>	41	51 <sup>b</sup>	58	43 <sup>b</sup>	49
Switzerland	11 <sup>b</sup>	8 <sup>b</sup>	13 <sup>b</sup>	8 <sup>b</sup>	12 <sup>b</sup>	8 <sup>b</sup>	50 <sup>b</sup>	42 <sup>b</sup>	49 <sup>b</sup>	37 <sup>b</sup>	50 <sup>b</sup>	40 <sup>b</sup>	38 <sup>b</sup>	50 <sup>b</sup>	38 <sup>b</sup>	54 <sup>b</sup>	38 <sup>b</sup>	52 <sup>b</sup>
Türkiye	52 <sup>b</sup>	35	62 <sup>b</sup>	37	57 <sup>b</sup>	36	28 <sup>b</sup>	27	21 <sup>b</sup>	21	25 <sup>b</sup>	24	20 <sup>b</sup>	38	18 <sup>b</sup>	42	19 <sup>b</sup>	40
United Kingdom <sup>3</sup>	16 <sup>b</sup>	15	16 <sup>b</sup>	9	16 <sup>b</sup>	12	39 <sup>b</sup>	31	36 <sup>b</sup>	30	37 <sup>b</sup>	30	45 <sup>b</sup>	54	48 <sup>b</sup>	61	47 <sup>b</sup>	57
United States	13	7	9	5	11	6	49	47	43	38	46	43	38	46	48	57	43	51
OECD average	21	16	17	12	19	14	47	44	40	35	44	39	33	41	43	53	38	47
EU22 average	19	14	14	10	16	12	51	48	44	37	48	42	30	39	42	53	36	46
<b>Partners</b>																		
Argentina	36	30	29	24	32	27	48	54	47	54	48	54	16	16	24	22	20	19
Brazil	47 <sup>b</sup>	32	40 <sup>b</sup>	25	43 <sup>b</sup>	29	42 <sup>b</sup>	48	46 <sup>b</sup>	49	44 <sup>b</sup>	48	11 <sup>b</sup>	20	15 <sup>b</sup>	26	13 <sup>b</sup>	23
China <sup>4</sup>	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18	m
India <sup>1</sup>	58	61	70	70	64	66	26	16	18	12	22	14	16	23	12	19	14	21
Indonesia	57	42	61	43	59	42	34	43	28	36	31	39	9	16	11	22	10	19
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
South Africa <sup>1</sup>	44	48	43	44	44	46	49	39	51	39	50	39	7	13	6	17	7	15
G20 average	34	26	33	24	33	25	40	39	35	34	38	37	28	36	33	44	31	40

Nei paesi OCSE, poco più della metà dei giovani di età compresa tra 18 e 24 anni frequenta ancora un’istruzione formale, a tempo pieno o parziale. Quasi un terzo di questi studenti persegue anche una



qualche forma di occupazione. Anche in questo ambito il nostro paese segna livelli molto bassi, i peggiori in Europa.



La percentuale di giovani non occupati e non iscritti a un'istruzione o formazione formale (NEET) è un indicatore chiave della facilità di transizione dall'istruzione al mercato del lavoro. Nei paesi OCSE circa il 16,1% dei giovani di 18-24 anni è NEET, **mentre in Cile, Colombia, Costa Rica, Italia e Turchia, la quota supera il 25%**

Brasile, Grecia, Italia e Sud Africa hanno la quota più alta di giovani che soffrono di disoccupazione di lunga durata: circa il 5% o più dei giovani di 18-24 anni in questi paesi non studiava ed era disoccupato da almeno 12 mesi in il primo trimestre del 2021. Ciò li espone particolarmente al rischio di distacco a lungo termine dal mercato del lavoro.

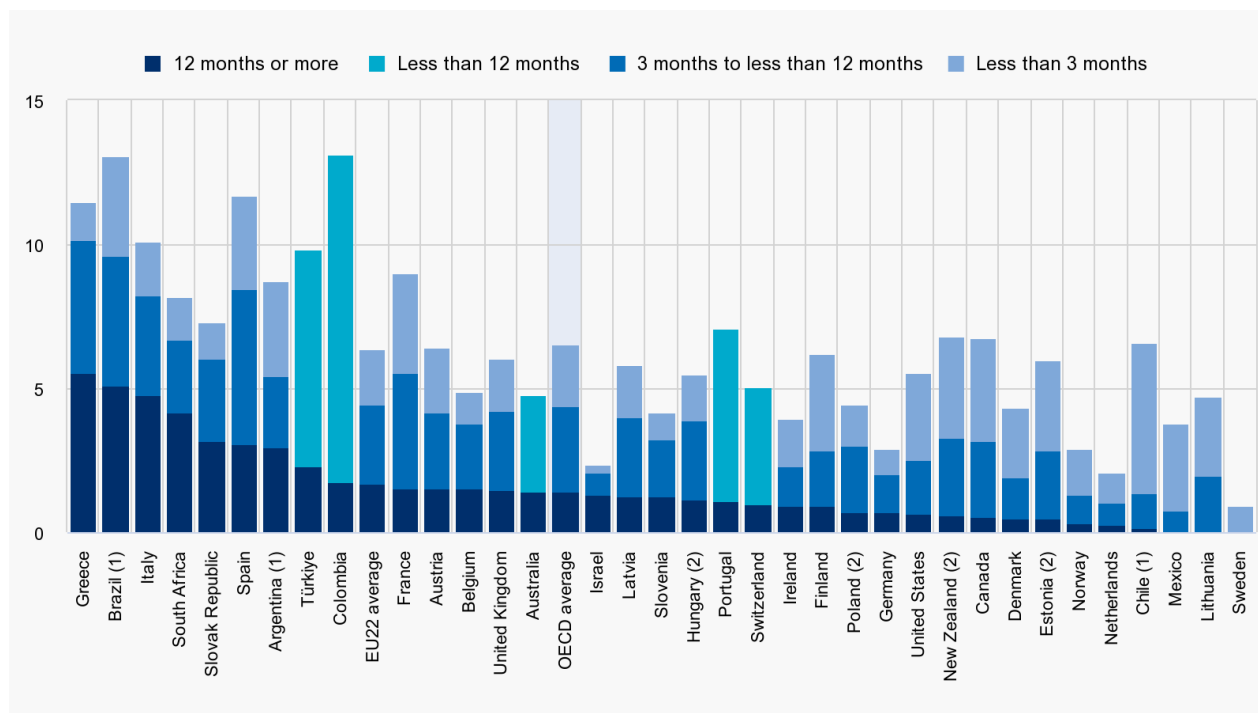
Il dettaglio può essere rintracciato dalla seguente tabella:

	In education						Not in education						Total
	Employed			Unemployed	Inactive	Total	Employed	NEET			Total		
	Students in work-study programmes	Other employed	Total					Unemployed	Inactive	Total			
(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)		
<b>OECD</b>													
<b>Countries</b>													
Australia	5	31	36	2.9	13	52	37	4.5	6.8	11.3	48	100	
Austria	9	11	20	2.3	28	50	38	6.4	5.2	11.6	50	100	
Belgium	1	6	7	1.8	57	66	22	5.1	6.9	12.0	34	100	
Canada	x(2)	21 <sup>a</sup>	21	3.8	24	49	36	7.0	7.7	14.7	51	100	
Chile <sup>1</sup>	x(2)	8 <sup>d</sup>	8	3.0	45	55	19	8.0	18.2	26.1	45	100	
Colombia	a	8	8	3.0	18	29	39	13.1	18.4	31.5	71	100	
Costa Rica	a	11	11	12.9	20	44	27	15.7	14.0	29.7	56	100	
Czech Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Denmark	x(2)	30 <sup>f</sup>	30	4.6	25	60	30	4.3	6.2	10.5	40	100	
Estonia <sup>2</sup>	c	21	21	2.9	34	58	27	6.0	9.3	15.3	42	100	
Finland	x(2)	19 <sup>d</sup>	19	5.2	33	57	29	6.9	7.4	14.3	43	100	
France	7	8	14	1.8	40	56	26	9.0	8.1	17.1	44	100	
Germany	15	17	32	1.9	28	62	28	3.0	7.1	10.0	38	100	
Greece	a	4	4	2.4	59	66	14	11.7	8.2	19.9	34	100	
Hungary <sup>2</sup>	0	3	4	0.3	46	50	34	5.5	10.0	15.5	50	100	
Iceland	a	40	40	4.5	23	68	24	4.8	3.6	8.4	32	100	
Ireland	a	23	23	3.3	37	63	25	5.1	7.0	12.1	37	100	
Israel	x(2)	8 <sup>d</sup>	8	0.8	22	31	47	3.3	18.8	22.1	69	100	
Italy	a	3	3	1.0	50	54	19	10.4	16.7	27.1	46	100	
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Latvia	a	14	14	1.3	46	62	23	5.8	9.5	15.3	38	100	
Lithuania	1	10	11	1.0	44	55	30	7.7	7.3	15.0	45	100	
Luxembourg	a	13	13	c	50	66	26	c	c	c	34	100	
Mexico	a	11	11	0.8	28	39	39	4.0	17.7	21.7	61	100	
Netherlands	x(2)	47 <sup>a</sup>	47	5.6	16	68	27	2.1	2.5	4.6	32	100	
New Zealand <sup>2</sup>	a	16	16	2.5	13	31	54	6.9	7.8	14.7	69	100	
Norway	2	30	32	4.3	28	64	28	3.0	5.2	8.1	36	100	
Poland <sup>2</sup>	a	8	8	0.8	47	57	30	4.4	9.4	13.8	43	100	
Portugal	a	5	5	2.3	53	61	25	7.1	7.2	14.3	39	100	
Slovak Republic	c	2	2	c	56	59	27	7.3	7.0	14.3	41	100	
Slovenia	x(2)	10 <sup>d</sup>	10	1.1	62	73	18	4.2	5.0	9.2	27	100	
Spain	x(2)	8 <sup>d</sup>	8	4.2	50	62	18	11.7	8.6	20.3	38	100	
Sweden	a	15	15	7.6	26	49	39	6.0	6.4	12.4	51	100	
Switzerland	16	16	32	1.7	21	55	34	4.9	5.9	10.8	45	100	
Türkiye	a	11	11	3.8	25	40	28	9.8	22.5	32.2	60	100	
United Kingdom	5	14	19	1.9	25	45	42	6.0	7.4	13.4	55	100	
United States	x(2)	18 <sup>d</sup>	18	1.6	26	45	38	5.5	11.5	17.0	55	100	
OECD average	m	15	17	3.0	35	54	30	6.7	9.4	16.1	46	100	
EU22 average	m	13	15	2.7	42	60	26	6.5	7.7	14.2	40	100	
<b>Partners</b>													
Argentina <sup>1</sup>	a	12	12	4.3	31	47	29	8.8	15	24.1	53	100	
Brazil <sup>1</sup>	a	12	12	4.7	17	34	30	13.1	23	35.9	66	100	
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
South Africa	a	1	1	0.8	42	43	11	20.0	26	46.2	57	100	
G20 average	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Il tempo che i giovani trascorrono come NEET è importante. Una certa disoccupazione dovuta al normale turnover nel mondo del lavoro è naturale ed inevitabile: quando giovani diplomati e laureati iniziano a cercare un lavoro, può essere necessario qualche tempo per trovarne uno adatto. Analogamente alcuni giovani lavoratori potrebbero voler cambiare lavoro, il che probabilmente può comportare un periodo di disoccupazione. Tuttavia periodi più lunghi trascorsi come NEET rivelano difficoltà nel passaggio dall'istruzione al lavoro e segnalano problematiche di diversa intensità e gravità nel sistema Paese.

La disoccupazione di lunga durata può portare a difficoltà finanziarie, costringendo i giovani ad accettare lavori che potrebbero non corrispondere alle loro capacità. Potrebbe anche avere un effetto negativo sulle loro prospettive occupazionali future. La percentuale di giovani NEET che sono stati

disoccupati per 12 mesi o più è particolarmente alta in Brasile, Grecia, Italia e Sud Africa, con circa il 5% in più di tutti i 18-24enni.



Date le scarse prospettive economiche e sociali associate all'essere NEET da giovani, la prevenzione è un obiettivo politico fondamentale. **Aumentare il livello di istruzione mantenendo elevati standard di qualità e di efficacia è uno strumento potente ed indispensabile per raggiungere questo obiettivo.** Esiste una forte associazione tra il livello di istruzione (e la sua efficacia) e lo status di NEET. Mediamente i giovani che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore corrono il rischio più elevato di essere NEET.

In media nei paesi OCSE, il 42,2% dei giovani di 25-29 anni senza un titolo di istruzione secondaria superiore è NEET. In alcuni paesi la cifra è molto più alta: 77,8% nella Repubblica slovacca e 60,9% in Grecia.

**in Futuro del lavoro**  
+ segui

15 ottobre 2022  
Aggiornato il 26 ottobre 2022

🗨️ 📌 ➦

### Scenari

## Il «costo» delle lauree inutili: perché in Italia la percentuale di Neet è doppia rispetto alla Ue

La percentuale di Neet tra i laureati tra i 25 e 29 anni è del 21,9%, quasi il doppio rispetto alla media Ue (11,4%) e ben più alta dell'11,6% della Francia, del 6,7% della Germania e del 4,6% dell'Olanda

**Inchiesta** di Francesca Barbieri

**In generale il conseguimento di una qualifica secondaria superiore o post-secondaria non terziaria è associato a un rischio molto più basso di essere NEET (20,0% in media nei paesi OCSE). In Italia però il rischio di rimanere**

nella condizione di NEET per un giovane con un titolo di istruzione secondario (diploma) o post-secondario non terziario è particolarmente alto, uno dei più alti al mondo. **Da questo punto di vista l'Italia è dunque uno dei paesi al mondo in cui il titolo secondario rischia di essere inutile per la protezione dalla condizione di svantaggio socio-economico-culturale di NEET.**

Si può, anzi si deve parlare di “diploma di cartone”, nella speranza di suscitare di fronte a questa tendenza che ormai sembra divenuta prassi, un ravvedimento urgente e sostanziale. Titoli di studio

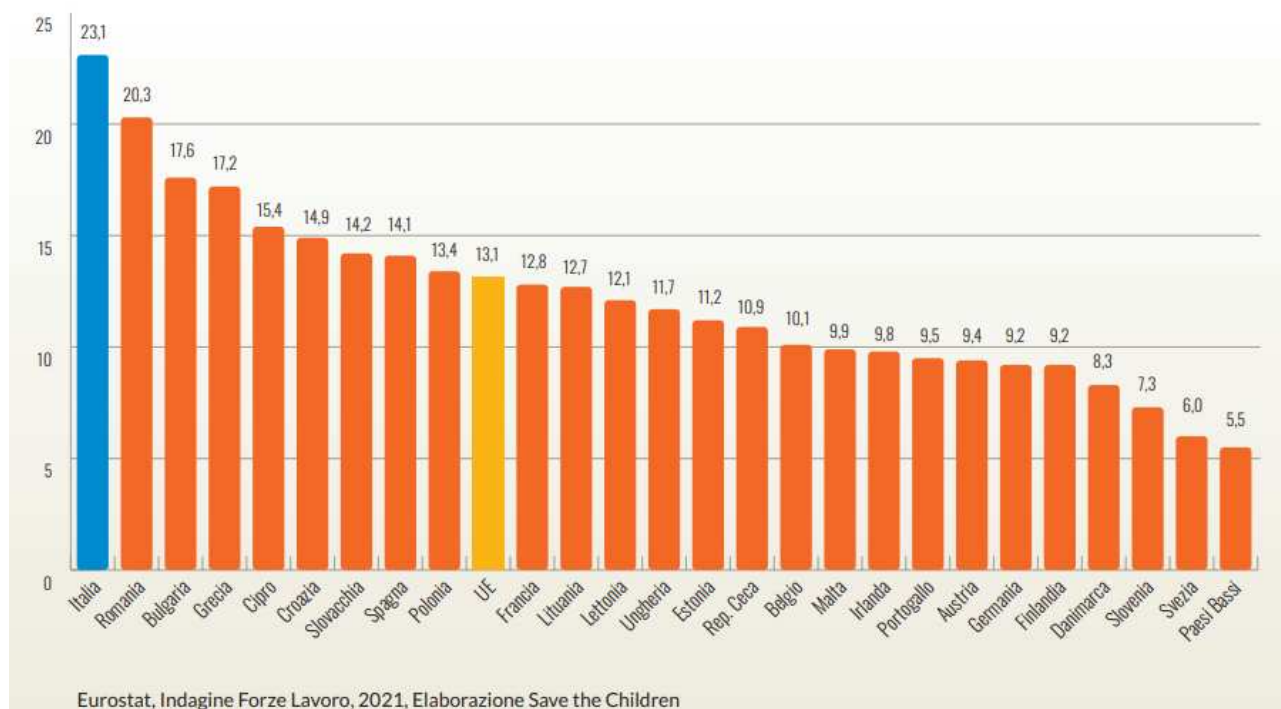


completamente svuotati delle loro competenze di riferimento, perché il problema educativo sia rinviato a deflagrare fuori dalle mura della scuola.

«Di questo passo si va dritti dritti ad eliminare il valore legale del titolo di studio, cosa che può ben essere una soluzione, ma che tuttavia va soppesata. L'università si sta liceizzando, sta prendendo la stessa china della scuola, e dopo che il sistema formativo punterà solo alla bravura dei bravi, chi troverà lavoro ai due italiani su tre con titoli di cartapesta, magari convinti che il problema non sta nella loro debolezza culturale ma nei flussi migratori?» (R. Contessi – Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno, Laterza)

Un paese “di carta”, in cui sembra contare solo il titolo formale, comunque acquisito, anche se privo di competenze. Il rischio di collocarsi nel cono d'ombra sociale dei NEET, infatti, **nel nostro Paese è drammaticamente alto anche per coloro che sono in possesso di un titolo di studio terziario, come una laurea.**

**Figura 2 - % NEET (popolazione di 15-29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione) Paesi UE**



**Pertanto sembra porsi il problema della consistenza sostanziale dei titoli di studio.**

La situazione pertanto si presenta assai complessa e di difficile soluzione. Il nostro Paese si trova al centro di una contraddizione, una specie di paradosso formativo difficile da risolvere: da un lato tutti gli indicatori registrano la necessità indispensabile per il nostro paese di incrementare la qualità e l'efficacia della formazione offerta ai giovani. Dall'altro lato il livello altissimo della dispersione scolastica e i



**Laurea: se la prendi all'università telematica è più facile e vale uguale**

di Milena Gabanelli e Adele Grossi

più bassi indici di persone con formazione terziaria in Europa inducono ad accettare la realtà di titoli di studio anche del tutto privi delle competenze previste. ([Per approfondire](#))

La situazione riguardo al diploma, di qualunque indirizzo, è forse ancora peggiore. Si legge su un sito pubblicitario:

**Ottieni subito il DIPLOMA!**  
Fino a tre anni in uno. Chiedi Info.  
>> **CLICCA QUI** <<

«Se ti sei fermato su questa pagina è perché sicuramente hai necessità di ottenere in tempi rapidi il tuo diploma e stai cercando di capire come si fa. I motivi possono essere vari: rimediare a una bocciatura, conseguire il diploma dopo aver lasciato gli studi con la formula recupero 4 anni scolastici in 1, ottenere un altro diploma, più utile dal punto di vista lavorativo.»

«Il costo previsto è dai 5000 ai 7000 euro compresa la maturità»

In altri siti si promette ai clienti un percorso sereno, che conduce senza l'ansia della scuola pubblica.

Ci dà una definizione di cosa si intenda per serenità il racconto di un giovane "diplomato" riportato da un blogger:

«In realtà "frequentare" è un verbo esagerato. All'inizio del secondo quadrimestre dell'ultimo anno, il preside dell'istituto paritario che frequentavo nella mia regione mi disse che iscrivendomi per i mesi finali in un'altra scuola avrei potuto affrontare l'esame in tutta tranquillità. Per farlo sarei dovuto scendere a Napoli, dove aveva sede questa scuola, al massimo cinque o sei volte. L'alternativa, così come si configurava nella mia mente, era dare l'esame nella mia regione, con il rischio di dover studiare qualcosa, e magari – considerato che negli ultimi quattro anni non avevo assimilato molte nozioni – venire bocciato. Visto che lavoravo già da tempo, e il diploma mi serviva, ho accettato. (...) Una volta compilati i fogli e versato il denaro, la segretaria mi ha spiegato il meccanismo che mi avrebbe permesso

Con noi è possibile **diplomarsi rapidamente** in tutti gli indirizzi scolastici.

per tutti gli indirizzi di studio.

**BASTANO UN PC E INTERNET**

**5 anni in 1, se hai i requisiti.**

Contattaci subito per ricevere informazioni senza impegno.

Il tuo titolo di studio  
100% riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione

Il tuo diploma a partire da 195 €/mese\*

GLI ESAMI SI SVOLGONO PRESSO SCUOLE PARITARIE, Diploma Valido al 100%  
Rilasciato dal ministero dell'Istruzione.

di risultare come frequentante pur continuando la mia vita di tutti i giorni nella mia regione. Avrei dovuto andare una volta al mese a Napoli, ricopiare tutti i "compiti in classe" delle materie presenti nel mio programma scolastico, e tornare a casa. "Quando arriveremo in prossimità dell'esame, ti spiegheremo come fare."

Così nei mesi successivi ho di fatto abbandonato la scuola, e verso la fine di ogni mese arrivavo la mattina in treno a Napoli, sistemavo la questione dei compiti di matematica, italiano, e inglese compilati da qualche professore con errori strategicamente voluti e ripartivo nel tardo pomeriggio. Facevo anche le brutte copie, per dare un'impressione il più completa possibile. I professori che assistevano alla scena avevano un'aria distaccata e vagamente triste: dopo aver distribuito i compiti ai vari studenti si mettevano a leggere il giornale o a giocare col telefono.

Rispetto al mio istituto paritario insomma, dove almeno formalmente si fingeva un normale percorso di studi – con giovani professori schiacciati dalle liste del provveditorato che tentavano di spiegare qualcosa e fare il loro mestiere – lì nessuno faceva finta che non si stesse, di fatto, acquistando un diploma.

Un mese prima dell'esame di stato, la segretaria è entrata in classe e ci ha chiesto di ascoltarla. "A ognuno di voi verrà data una breve tesina da imparare a memoria, già preparata, per l'esame orale. I professori interni sanno già cosa chiedervi, ripetetegli quello che vedete scritto lì sopra. Con quelli





esterni, invece, potete fare scena muta. Per gli scritti non dovete preoccuparvi: su Whatsapp vi invieremo direttamente le risposte della terza prova, mentre per le prime due dovrete semplicemente aspettare di avere i compiti da copiare.” Dopodiché è passata fra i banchi, e ha distribuito le tesine in base ai vari studenti e ai programmi di studio. La mia era lunga appena venti pagine: conteneva un breve riassunto della prima Guerra Mondiale, un’analisi di un testo di Italo Svevo e delle frasi di teoria economica.

La mattina della prima prova sono arrivato in ritardo di dieci minuti. Nessuno ha fatto caso a me, o mi ha chiesto di consegnare il documento o il cellulare, perché in classe c’erano solo gli studenti. I professori, mi ha detto un compagno, stavano preparando i temi. Il meccanismo insomma era questo: una volta avute le lettere del Ministero con le tracce, il corpo docente dell’istituto si è chiuso da qualche parte per scrivere personalmente i temi da dare agli studenti. Qualcuno sosteneva che avessero anche ingaggiato una squadra di neolaureati squattrinati per aiutarli, visto che erano pochi per produrre in poco tempo così tanti scritti. “Ci hanno detto di far finta di scrivere qualcosa e farci vedere impegnati mentre aspettiamo, perché i membri esterni delle commissioni girano per le classi.” Non ho idea di quanto effettivamente fosse rischiosa la situazione: l’unica volta che un membro esterno si è affacciato nella nostra aula, aveva un’espressione così disinteressata che sinceramente ho faticato a pensare che non sapesse benissimo cosa stava succedendo.

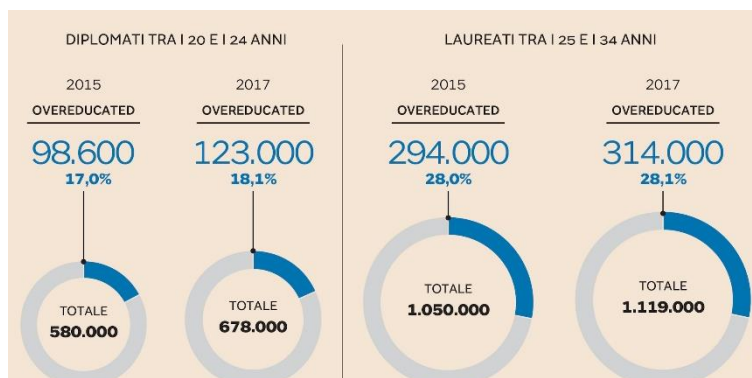
Dopo due ore di attesa e di scarabocchi su un foglio di brutta, una professoressa che non avevo mai visto è entrata in classe e ci ha distribuito i temi da ricopiare. Ce li ha quasi lanciati: quello che ti toccava, facevi. A me è capitata l’analisi del testo, e sinceramente fatico anche a ricordarmi l’autore. Dalla calligrafia si vedeva che era stata scritta in tutta fretta, e c’erano delle frasi cancellate e sostituite da costruzioni più semplici adatte a uno studente come il sottoscritto.

L’impressione anche in questo caso era che si trattasse di un sistema rodato: i professori si muovevano fra i banchi e spiegavano come copiare i testi, mentre altri stavano sull’uscio della porta e ticchettavano su un’anta quando vedevano arrivare un membro esterno, per avvertire.

Gli orali, invece, sono stati un po’ imbarazzanti. L’andamento degli scritti mi aveva convinto che non fosse necessario imparare tutto quello che mi avevano messo nella tesina, quindi non sono stato in grado di rispondere a tutte le domande che mi facevano i membri interni. Con i loro sguardi innervositi, mi comunicavano che almeno quel piccolo sforzo avrei potuto farlo, per serbare l’apparenza. Alle domande degli esterni, ovviamente, ho fatto scena muta – ma ogni volta che capitava i professori interni cercavano di distrarli con discorsi di circostanza. “Sa professore, questo ragazzo è un po’ emotivo, si è bloccato. Io durante l’anno ho provato a parlarci più volte per convincerlo ad aprirsi un po’ di più, ad avere più coraggio. Perché comunque è sveglio...” Non li avevo praticamente mai visti in vita mia, ma facevano talmente bene questa parte dei professori apprensivi che quasi quasi ci ho creduto anche io.

Alla fine mi sono diplomato con 70, al costo di un’utilitaria economica, senza sapere niente. Almeno una cosa però la so: coi soldi puoi arrivare praticamente dappertutto.» [\(Fonte\)](#)

Casi isolati? A giudicare dalle offerte commerciali in tal senso facilmente reperibili anche in rete sembrerebbe lecito dubitarne.



Anche prescindendo da situazioni come quelle sopra documentate, il problema dei titoli di studio “di cartone” si manifesta anche nella “sovra qualificazione”, ovvero la percentuale di coloro che posseggono un titolo di studio più elevato di quello che richiesto dal lavoro per il quale sono stati assunti,



problema che si conferma più alta in Italia che altrove. Naturalmente, tale situazione può essere sia alla **scarsa consistenza effettiva dei titoli conseguiti**, sia alla proliferazione **di titoli di studio piuttosto vaghi** e poco aderenti alle esigenze formative realmente espresse dal territorio e dal mercato (fenomeno che si sta diffondendo anche nella scuola secondaria di secondo grado con la moltiplicazione degli indirizzi, non di rado dovuta a ragione di competizione tra istituti per acciuffare i sempre meno iscritti), sia alla necessità delle persone accontentarsi di quanto riescono a trovare **a causa della crisi economica e delle problematiche strutturali del nostro paese** (stipendi agli ultimi posti in UE, cuneo fiscale tra i più alti, dialogo scarso tra istituzioni formative – **il cui scopo sembra essere solo quello di aumentare il numero dei loro iscritti** – e mondo del lavoro o attenzione al futuro dei giovani, etc.).

«Francesco, 26 anni, laurea con 110 e lode in scienze politiche, lavora saltuariamente per una cooperativa sociale. Riccardo, 23 anni, diploma di liceo scientifico, è invece rappresentante di prodotti agroalimentari. Marina, 25 anni e una laurea in filosofia, effettua da qualche tempo consegne di pizze a domicilio e ha deciso di iscriversi a settembre a un master di specializzazione. Tre casi emblematici che traducono nella realtà quello che i numeri registrano con sempre più evidenza. In Italia è ancora forte il gap tra scuola e lavoro, tra quello che si studia e quello che poi si mette in pratica nel mondo del lavoro. Almeno nei primi anni successivi al conseguimento del titolo.

Incrociando il titolo di studio e le mansioni svolte dai lavoratori più giovani - sulla base dei microdati Istat - risulta che oltre il 24% (come dire uno su quattro) è *overeducated*, ha cioè un titolo di studio che è troppo elevato per il lavoro che fa. L'istantanea scattata sui microdati Istat - mettendo sotto la lente i lavoratori laureati tra i 25 e i 34 anni (1,1 milioni) e quelli diplomati tra i 20 e i 24 (678mila) - restituisce l'immagine di 437mila giovani con un titolo di studio più elevato rispetto a quello richiesto per svolgere il lavoro per il quale sono stati assunti. Si tratta del 18% dei diplomati e del 28% dei laureati: tra i primi la sovraistruzione è più marcata tra gli uomini (riguarda il 24% dei maschi contro il 9% delle femmine), mentre tra i secondi accade il contrario (il 30,5% delle laureate è iperqualificato rispetto al 20,1% dei maschi). Numeri che scontano ancora gli effetti della crisi economica: il "plotone" degli *overeducated* si è infatti allargato rispetto sia ai 372mila giovani del 2008 sia ai 398mila del 2015.

Negli anni più recenti ha inciso l'avanzata della *gig economy*, l'economia dei "lavoretti" che coinvolge tra i 600 e i 750mila lavoratori in Italia. Non si tratta solo dei riders che consegnano cibo a domicilio attraverso piattaforme digitali. Ci sono anche baby sitter e badanti, addetti alle pulizie, traduttori di testi, consulenti di design che propongono i propri servizi tramite il crowdwork, il lavoro dato in outsourcing sul web. Tra i *gig worker* il 18% ha un diploma di liceo, il 10% una laurea triennale, il 14% una magistrale e il 6% un master o addirittura il dottorato di ricerca, secondo la Fondazione Debenedetti.

C'è poi un problema di "mismatch", mancata corrispondenza: "Il 35% dei lavoratori è occupato in un settore non correlato ai propri studi - sottolinea Stefano Scarpetta, capo della direzione Lavoro dell'Ocse -. Questo disallineamento nelle qualifiche e nelle competenze è un aspetto chiave della situazione strutturale dell'economia italiana: a fronte di miglioramenti nei tassi di occupazione, la produttività del lavoro è addirittura diminuita, riaprendo un gap crescente con altri paesi avanzati, come Stati Uniti, Germania e Francia". Le ragioni? "Molteplici - risponde Scarpetta - ma alcune affondano le radici in un mercato del lavoro in cui a un livello relativamente basso di competenze disponibili si è affiancata una debole domanda di competenze avanzate, e quindi un loro uso limitato"

Come se ne esce? "Da un lato occorre senz'altro un intervento in profondità sulla domanda - conclude Scarpetta - attraverso un rinnovato sforzo per promuovere l'investimento, l'innovazione e un mercato del lavoro fluido e che offra adeguata protezione ai lavoratori. Dall'altro lato, però, senza uno sforzo massiccio nell'investimento in capitale umano è difficile avviare l'Italia lungo un sentiero di crescita forte e sostenuto nel tempo."» (Franco Barbieri, Il Sole 24 ore)

## In che modo il livello di istruzione influisce sulla partecipazione al mercato del lavoro?

Recentemente la Commissione europea ha inviato una lettera all'Italia:

“La produttività tendenzialmente stagnante dell'Italia è dovuta alle debolezze del sistema di istruzione e formazione e alla scarsità della domanda di competenze elevate. Migliorare, quindi, la qualità del sistema di istruzione e formazione rappresenta una sfida importante”

Il mercato del lavoro può assorbire un numero crescente di lavoratori qualificati offrendo loro migliori prospettive occupazionali in base alle competenze. Al contrario, **le prospettive del mercato del lavoro per giovani e adulti con livelli di qualifiche e di competenze (e non con banalmente con titoli di studio) inferiori sono più difficili**. È inoltre prevedibile che nei prossimi anni il rischio di disoccupazione per queste categorie di persone aumenterà ulteriormente per lo sviluppo del mercato del lavoro verso qualifiche e qualità più elevate. **Ciò significa che i livelli di competenza effettivamente raggiunti dai percorsi formativi ricevuti restano un elemento decisivo del futuro dei giovani**.

Certamente il problema della mancanza di lavoro o del mancato incontro tra domanda ed offerta è questione assai complessa. Tuttavia i dati confermano che una formazione assente o di scarsa qualità rischia di imprigionare il futuro dei giovani in una gabbia di mancanza di lavoro o di lavoro non buono. *“Non tutti i lavori sono buoni: ci sono ancora troppi lavori cattivi e senza dignità”* afferma Papa Francesco.

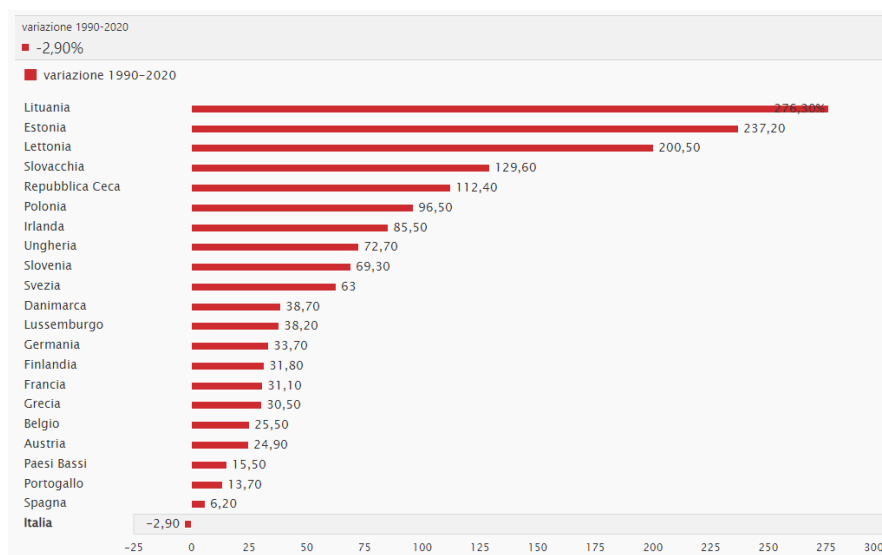
## Working poor: 600mila lavoratori in Toscana sotto la soglia di povertà

L'analisi Ires Cgil mostra una nuova frontiera della povertà: tra le categorie più a rischio ci sono i lavoratori domestici e gli operai agricoli



**In Toscana quasi 600mila lavoratori, pari al 37% del totale dei contribuenti della regione, rientrano nella categoria dei working poor**, ovvero coloro che hanno redditi lordi da lavoro non superiori a 12mila euro annui, in

buona sostanza chi pur lavorando non supera la soglia di povertà.



Sulla base dell'indicatore dell'Eurostat, nel 2019 l'11,8% dei lavoratori italiani erano nelle condizioni di *working poor*. Un dato che superava nettamente la media degli stati membri dell'Unione Europea.

**Avere un lavoro non è più sufficiente per non cadere in povertà**, in particolare in Italia. Ovviamente il fenomeno dei *working poor* non ha una causa univoca, ma

la contrazione dei salari che ha interessato il nostro Paese, unico nell'area OCSE, certamente ha inciso sulla diffusione della *in-work poverty*. Dal Rapporto della Fondazione Di Vittorio emerge che nel 2020 la massa salariale è diminuita nell'Eurozona del 2,4% mentre in Italia del 7,2%. L'ingente ricorso alla cassa integrazione (+17,3 miliardi di euro rispetto al 2019) ha contenuto questa caduta e più che dimezzato la riduzione del salario medio (da -5,8% a -2,4%).

Il ministero del Lavoro italiano, alla fine del 2021, ha commissionato una ricerca ad un gruppo di 8 esperti, coordinati dall'economista Andrea Garnero, per studiare l'entità di questo fenomeno nel nostro Paese. Lo studio è partito da una ridefinizione più dettagliata della figura dei working poor ottenuta incrociando diversi indicatori e dati. Con questi nuovi standard è emerso che in Italia sono 3 milioni i *working poor* e che il 32,4% dei lavoratori italiani percepisce un salario sotto la soglia di povertà. [Per approfondire](#)

«Il lavoro, pilastro fondativo del nostro patto di cittadinanza, rappresenta la base per la dignità e la libertà dell'individuo. Con il proprio lavoro ognuno è chiamato a concorrere al progresso materiale e spirituale della società. Oggi però il lavoro è troppo spesso leso nella sua dignità, per troppe persone non basta a soddisfare i bisogni del proprio nucleo familiare e avere prospettive di un futuro dignitoso. Il dettato costituzionale rischia di subire una pericolosa rilettura con la povertà lavorativa assurda nei fatti a fondamento della Repubblica». (Roberto Barbieri, Direttore generale di Oxfam Italia)

**È quindi una precisa responsabilità di chi si occupa di scuola interrogarsi profondamente anche sul tipo, sulla qualità, sulla efficacia della formazione fornita.**

«Oltre al problema della scarsa quantità di lavoro che rimane la prima causa di povertà, la scarsa qualità del lavoro stesso sembra costituire, dunque, una nuova allarmante preoccupazione di politica sociale.



LIVELLI DI ISTRUZIONE E RITORNI OCCUPAZIONALI | ANNO 2021

### Nel Mezzogiorno occupazione più bassa anche tra i laureati, soprattutto se hanno meno di 35 anni.



In Italia, nel 2021, il tasso di occupazione dei laureati 25-64enni è all'82,1%, 4,3 punti più basso di quello medio europeo; il *gap* sale al 6,8% tra i 30-34enni (81,1%) mentre è di 17,4 punti tra gli under 35 che hanno conseguito la laurea da uno a tre anni prima (67,5%).

Ampia la distanza Ue27-Italia per la quota di 30-34enni laureati: 41,6% contro 26,8%. Al Nord e al Centro la quota raggiunge il 30%, mentre nel Mezzogiorno si ferma al 20,7%.

Marcato il *gap* di genere: nonostante i livelli di istruzione tra le donne siano più elevati, i tassi di occupazione femminile sono decisamente più bassi (55,7% contro 75,8% degli uomini).

Ancora molto forte l'influenza dell'appartenenza familiare sull'abbandono scolastico e sul raggiungimento di un titolo terziario.



Per scarsa qualità si intendono diversi attributi negativi della posizione lavorativa, tra cui basse retribuzioni, scarse garanzie contributive, irregolarità delle carriere, ecc. Queste condizioni determinano un rischio di povertà individuale significativo per i lavoratori e aumentano il rischio di povertà dell'intero nucleo familiare.

L'insorgere del fenomeno è imputabile a diverse cause, alcune legate all'evoluzione del mercato del lavoro, altre a cambiamenti istituzionali. Tra le prime rientrano i cambiamenti tecnologici della struttura produttiva che hanno favorito la domanda di lavoratori qualificati rispetto a quelli non qualificati (il cosiddetto *Skill-Biased Technological Change*)(...). Tra i cambiamenti istituzionali rientrano certamente le riforme di liberalizzazione del mercato del lavoro che hanno determinato il

peggioramento della qualità delle posizioni lavorative ma anche l'indebolimento del potere contrattuale dei sindacati e il minor ricorso alla contrattazione centralizzata che possono aver avuto ripercussioni negative sui salari in genere, ma soprattutto sulla coda sinistra della distribuzione dei salari» (Vincenzo Carrieri – Rivista delle Politiche Sociali)

Il cambiamento tecnico basato sull'abilità (*Skill-Biased Technological Change*) è un cambiamento nella tecnologia di produzione che favorisce la manodopera qualificata rispetto a quella non qualificata aumentandone la produttività relativa e, quindi, la domanda relativa. La ricerca ha messo in evidenza che il modello di sviluppo attuale è complementare alla manodopera qualificata.



La letteratura di settore ha più volte messo in evidenza come la produttività dei lavoratori più qualificati sia aumentata più rapidamente di quella dei lavoratori meno qualificati. Questo *skill-bias* nei livelli di competenze conduce a una crescente disuguaglianza salariale. Diversi fattori inducono ad essere piuttosto pessimisti riguardo alle prospettive a lungo termine per i lavoratori non qualificati. La loro posizione di mercato continuerà a deteriorarsi. **Importante a questo proposito è che la scuola sia in grado di fornire, e per certi versi di esigere, lo sviluppo di una competenza fondamentale: imparare ad imparare.** Il *Learning to learn*, è più che opportunamente una delle competenze chiave indicate dall'Unione Europea. In un contesto formativo blando, inefficace, dove non si incentivano gli studenti a dare il loro meglio tale prospettiva resta irrealizzabile facendo così un danno spesso irreparabile al futuro degli alunni.

Tanto è vero che di fronte a tutto questo qualcuno ha sottolineato l'importanza, almeno nei settori della informazione e della comunicazione (ICT), della formazione generalista rispetto a quella tecnica.

«Se gli incrementi di produttività non sono semplicisticamente il frutto di una strategia di investimento input (R&S) / output (produttività), ma presuppongono la riorganizzazione delle funzioni e delle mansioni e l'upgrading delle qualifiche, la politica per l'educazione e la formazione non può limitarsi ad una sorta di meccanico aggiornamento alle nuove tecnologie in uso. In altre parole, non occorre solo la formazione specifica ed il *vocational training* indispensabili all'utilizzo diretto delle ICT, ma anche - e forse soprattutto - un impianto educativo fondato sull'estensione e il rafforzamento della formazione generale (cfr. Santarelli e Vivarelli, 2004).

Rispetto alla formazione specialistica e tecnica, l'educazione generalista godrebbe di almeno tre vantaggi: a) non viene resa obsoleta dall'accelerazione del progresso tecnologico e dall'accorciamento del ciclo di vita dei prodotti (Maurin e Thesmar, 2004); b) predispone ad una flessibilità di impiego in diverse funzioni e in diverse mansioni che ben si coniuga al carattere *general purpose* delle nuove tecnologie (cfr. Bresnahan e Trajtenberg, 1995; Freeman e Louçã, 2001); c) è maggiormente orientata all'acquisizione di quelle capacità "non cognitive" che emergono come requisiti essenziali di una forza lavoro che sappia adattarsi, con autonomia e responsabilità, ai cambiamenti tecnologici ed organizzativi (cfr. Steedman, Mason e Wagner, 1991; Mason e Finegold, 1997). Va notato come tali vantaggi possano emergere con decisione persino all'interno dei settori ICT dove alla richiesta di competenze *context-specific* (informatici, sistemisti, ingegneri) va ad affiancarsi la domanda di competenze *general purpose*, fondamentali nelle funzioni di commercializzazione e di interazione con gli utilizzatori (cfr. Torrisi, 1998).

Krueger e Kumar (2004a e 2004b) sostengono addirittura che i recenti maggiori tassi di crescita del prodotto e della produttività americani rispetto a quelli europei andrebbero per l'appunto ricondotti ad una supposta superiorità del sistema educativo terziario americano, a detta degli autori maggiormente caratterizzato in senso generalista a fronte dei sistemi europei ancora segnati da un'impronta fordista centrata sulla specializzazione tecnica. Sebbene questa interpretazione possa legittimamente essere ritenuta ardita, rimane la constatazione che l'avvento di nuove tecnologie e nuove forme organizzative che richiedono flessibilità ed adattabilità settoriale, funzionale e di mansione ha sicuramente rinforzato l'importanza di un'educazione generalista che tuteli il lavoratore durante il proprio percorso lavorativo caratterizzato, molto più che in passato, dalla presenza di numerose discontinuità (per ulteriori approfondimenti, cfr. Piva, Santarelli, Vivarelli, 2003).» (M. Vivarelli, C. Piga, M. Piva - Il triangolo competitivo: Innovazione, organizzazione e lavoro qualificato)

I sistemi di istruzione hanno certamente il compito primario di educare e formare cittadini. Non è irrilevante, anche nell'orizzonte di una partecipazione alla comunità civile piena e consapevole e non solo ipotetica, la loro capacità di attrezzare alle sfide del mercato del lavoro di oggi e preparare gli i giovani per il loro futuro.

In tal senso i risultati sul mercato del lavoro in base al livello di istruzione sono tra le misure principali più importanti dei legami tra istruzione e opportunità economiche per gli individui. Mostrano i tipi di qualifiche richieste dai datori di lavoro e possono aiutare i governi a comprendere meglio le tendenze globali e ad anticipare come le loro economie potrebbero evolversi nei prossimi anni.

Dalla citata analisi della Fondazione Di Vittorio emerge anche un altro **record negativo dell'Italia che riguarda l'addensamento nelle basse qualifiche professionali**: nei due raggruppamenti più bassi della distribuzione dell'occupazione dipendente per gruppi professionali, l'Italia ha il 34% degli occupati contro il 27,8% dell'eurozona. Dati preoccupanti anche quelli sull'occupazione e sul confronto tra i diversi tipi di mercato del lavoro.

«Le analisi rammentate nei paragrafi precedenti determinano una inevitabile relazione negativa tra tasso di scolarità e disoccupazione. Quella che poteva sembrare una relazione scontata è oggi confermata dalle statistiche sull'occupazione di Eurostat, secondo i dati estratti nel giugno 2017.

Il basso livello di crescita in termini di occupazione nel nostro Paese rispetto a molti altri Paesi dell'Unione viene propriamente messo in relazione alle performance del nostro sistema di formazione.

Altro aspetto significativo è l'esile coerenza tra percorso di studi e occupazione. Dall'indagine *Scelte formative e condizione occupazionale dei diplomati 2015, 2013, 2011* di AlmaDiploma e AlmaLaurea emerge come ad un anno dal termine degli studi solo 18 diplomati su 100 dichiarano di utilizzare le competenze acquisite durante il percorso di studi in misura elevata; per il 40% l'utilizzo è contenuto e il 41 % ritiene di poter sfruttare poco o nulla le conoscenze apprese nella scuola secondaria superiore (p. 7).

Sempre nell'ambito delle analisi condotte da AlmaLaurea, il *Rapporto 2019 sulla Condizione occupazionale e formativa dei diplomati* ci fornisce alcuni dati interessanti relativi all'anno 2017. Per quanto riguarda i diplomati che optano per l'inserimento nel mondo del lavoro, è stato accertato che il 35,5% lavora a un anno dal conseguimento del diploma; dopo tre anni, la percentuale sale al 45%. Il 70% dei diplomati, in prevalenza liceali, decide di proseguire il percorso di studi iscrivendosi all'università ma la dispersione universitaria si attesta al 14,8%, dopo il primo anno, rivelando il "pentimento" nella scelta compiuta.» (Anna Maria Poggi, Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese, Il mulino, 2019)

### In che modo i risultati sociali sono correlati all'istruzione?

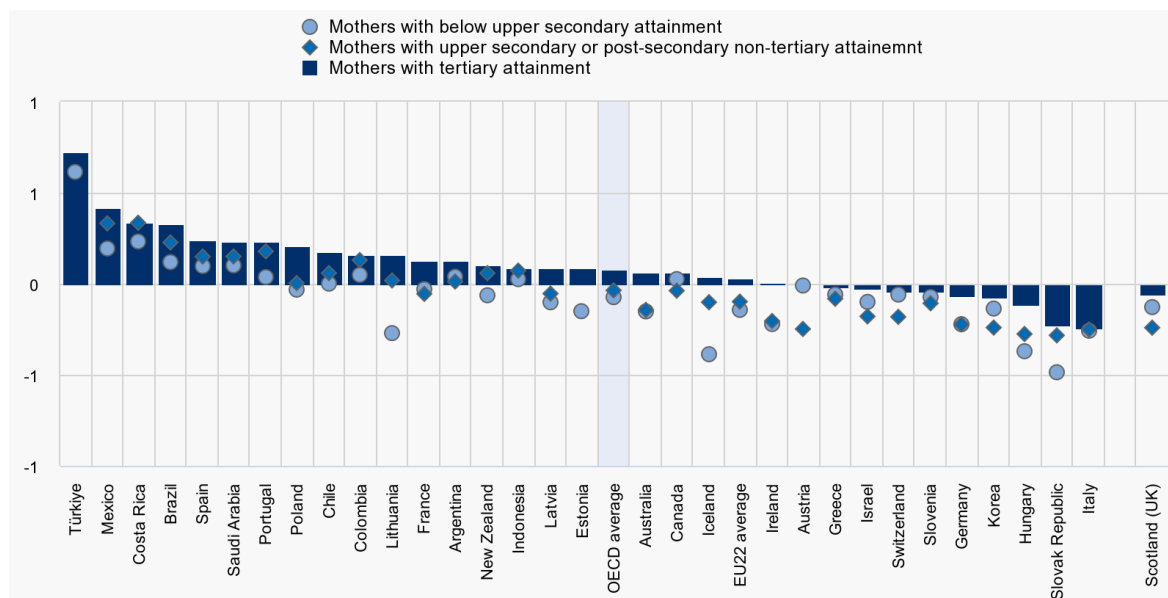
Il livello di istruzione influisce in modo determinante con alcuni parametri di rilevanza sociale.

La quota di 25-54enni che utilizza Internet almeno una volta alla settimana tende ad aumentare con il livello di istruzione. Come pure la percentuale di famiglie o di persone nella fascia 16-74 anni che fanno uso di tecnologie digitali. La differenza nell'uso di Internet risulta rilevante in tutti i livelli in base al livello di istruzione ma è più significativa tra i 55-74enni che tra i 25-54enni.

Il potenziale di Internet per le connessioni sociali potrebbe essere particolarmente importante per gli anziani. L'aumento dell'aspettativa di vita e i cambiamenti nei modelli di vita stanno portando a un diffuso isolamento sociale e alla solitudine tra le persone anziane, il che è motivo di crescente preoccupazione. L'isolamento e la solitudine possono avere gravi conseguenze per la salute fisica e mentale. La trasformazione digitale in corso sta influenzando la vita delle persone in molte dimensioni e le persone anziane con un livello di istruzione più elevato sembrano trarre maggiori benefici dalla digitalizzazione (socializzazione, argine per la solitudine, fonte di informazione per la salute, possibilità di svolgere adempimenti burocratici).

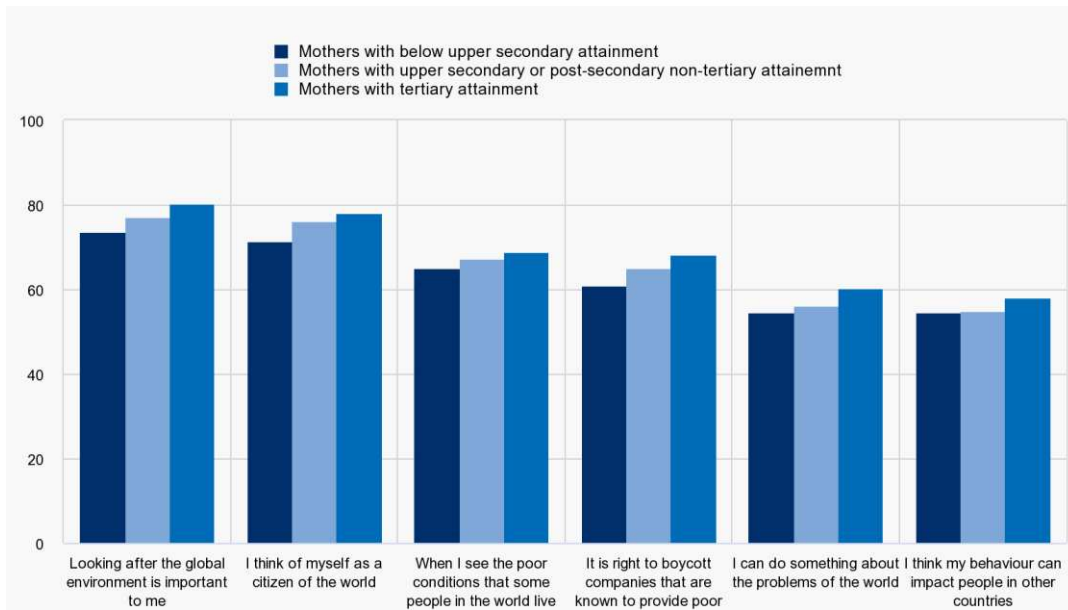
I dati del questionario sulle competenze globali PISA 2018 mostrano come il livello di studi dei genitori possa essere correlato alle attitudini sociali dei figli.

In quasi tutti i paesi OCSE, l'interesse degli studenti a conoscere altre culture è positivamente correlato al livello di istruzione delle loro madri. In alcuni paesi, come Australia, Estonia, Francia, Islanda, Irlanda e Lettonia, solo gli studenti con madri con istruzione terziaria hanno espresso maggiore curiosità per le altre culture rispetto alla media di tutti gli studenti dei paesi e delle economie OCSE. **L'Italia è stato l'unico paese con un interesse inferiore alla media tra gli studenti per l'apprendimento di altre culture** in cui il livello di istruzione della madre non ha fatto quasi alcuna differenza.



Il questionario sulle competenze globali PISA 2018 ha valutato l'atteggiamento degli studenti nei confronti degli immigrati. Il livello di istruzione della madre gioca un ruolo positivo nell'atteggiamento generale dei figli nei confronti degli immigrati. In 17 dei 30 paesi OCSE e partner e altri partecipanti con dati disponibili, gli studenti con madri con istruzione terziaria erano i più propensi a essere positivi riguardo al diritto all'istruzione per i figli degli immigrati.

Oltre alla tolleranza sociale nei confronti di culture diverse e persone con background diversi, gli studenti in questo mondo interconnesso assumono un ruolo più attivo nella promozione del benessere collettivo e dello sviluppo sostenibile.



In tutti i paesi OCSE e partner e in altre economie, **ad eccezione dell'Italia**, gli studenti con madri con istruzione terziaria avevano il più forte senso di mentalità globale.

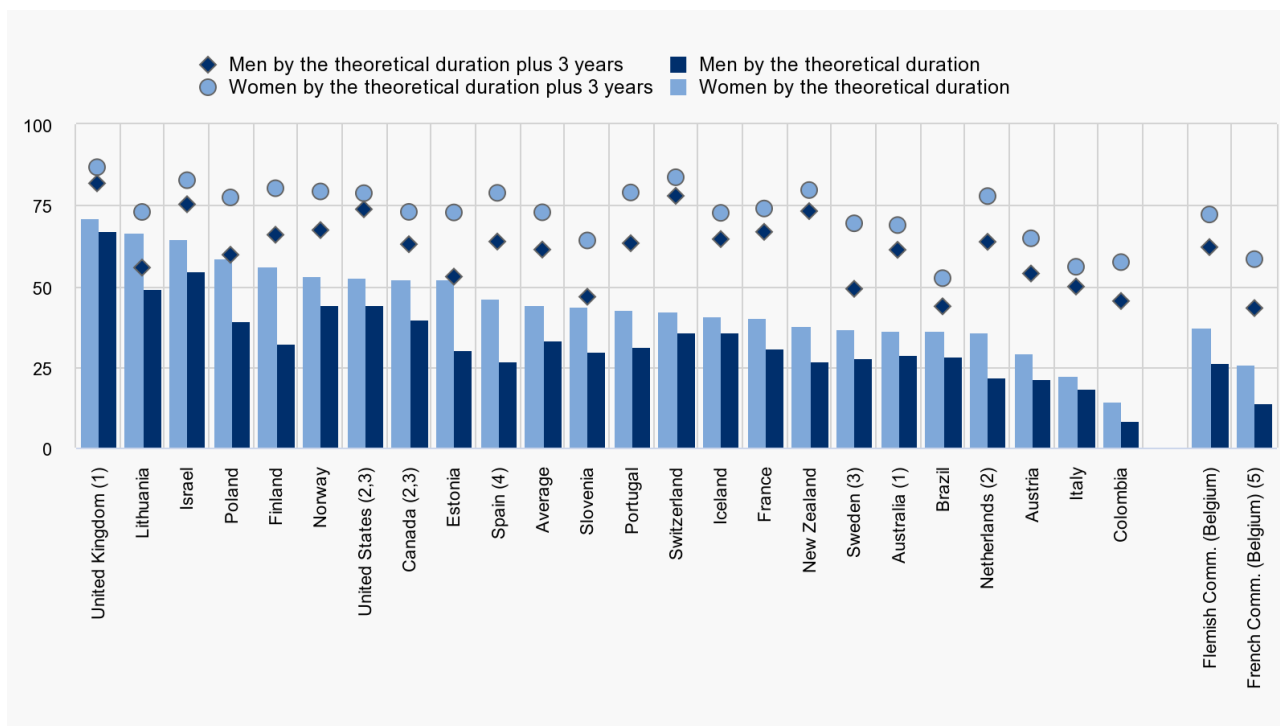
Questa rilevazione fa riflettere ancora una volta sulla efficacia formativa e sulla reale sostanzialità dei titoli di studio erogati nel nostro paese.



	Share of foreign-born adults	Interest in learning about other cultures				Attitudes towards immigrants				Global mindedness				
		Mother's educational attainment				Mother's educational attainment				Mother's educational attainment				
		Below upper secondary	Upper secondary or post-secondary non-tertiary	Tertiary	All levels of education	Below upper secondary	Upper secondary or post-secondary non-tertiary	Tertiary	All levels of education	Below upper secondary	Upper secondary or post-secondary non-tertiary	Tertiary	All levels of education	
		Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	Mean index	
	(1)	(2)	(4)	(6)	(8)	(10)	(12)	(14)	(16)	(18)	(20)	(22)	(24)	
<b>OECD</b>	<b>Countries</b>													
	Australia	34	-0.15	-0.14	0.07	-0.03	0.20	0.22	0.39	0.31	-0.05	0.00	0.18	0.09
	Austria	25	-0.01	-0.25	0.00	-0.14	0.04	-0.20	-0.01	-0.11	-0.38	-0.25	-0.08	-0.20
	Belgium	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	30	0.03	-0.04	0.07	0.04	0.35	0.37	0.50	0.46	-0.02	0.05	0.21	0.16
	Chile	3	0.00	0.06	0.17	0.08	0.13	0.25	0.27	0.22	-0.11	-0.01	0.03	-0.02
	Colombia	m	0.05	0.13	0.16	0.11	0.00	0.04	0.09	0.04	0.13	0.19	0.20	0.17
	Costa Rica	12	0.23	0.34	0.34	0.30	0.13	0.13	0.22	0.17	0.21	0.29	0.35	0.29
	Czech Republic	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Denmark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonia	13	-0.15	-0.04	0.09	0.02	-0.29	-0.29	-0.27	-0.28	-0.39	-0.22	-0.14	-0.19
	Finland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	15	-0.03	-0.06	0.13	0.06	m	m	m	m	m	m	m	m
	Germany	21	-0.22	-0.22	-0.07	-0.18	0.09	0.05	0.21	0.12	-0.35	-0.32	-0.10	-0.27
	Greece	8	-0.06	-0.08	-0.01	-0.04	-0.10	-0.09	-0.03	-0.06	-0.11	0.03	0.12	0.06
	Hungary	3	-0.37	-0.28	-0.12	-0.21	-0.87	-1.00	-0.81	-0.90	-0.42	-0.28	-0.18	-0.25
	Iceland	m	-0.39	-0.10	0.04	-0.05	0.06	0.23	0.33	0.27	-0.21	-0.07	0.03	-0.02
	Ireland	22	-0.22	-0.20	0.01	-0.10	0.29	0.26	0.38	0.33	-0.05	-0.10	0.08	0.00
	Israel	23	-0.10	-0.18	-0.03	-0.09	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italy	15	-0.26	-0.25	-0.25	-0.25	-0.20	-0.22	-0.23	-0.22	-0.13	-0.09	-0.11	-0.10
	Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Korea	m	-0.14	-0.24	-0.07	-0.14	0.42	0.41	0.48	0.45	0.39	0.42	0.58	0.51
	Latvia	10	-0.10	-0.05	0.09	0.02	-0.48	-0.47	-0.41	-0.44	-0.46	-0.29	-0.18	-0.24
	Lithuania	5	-0.27	0.02	0.16	0.09	-0.29	0.03	0.07	0.04	-0.18	0.03	0.14	0.09
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexico	1	0.19	0.33	0.42	0.29	0.18	0.28	0.28	0.23	0.01	0.15	0.24	0.11
	Netherlands	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	New Zealand	35	-0.06	0.06	0.11	0.03	0.24	0.30	0.40	0.32	-0.03	0.08	0.16	0.08
	Norway	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Poland	1	-0.03	0.00	0.21	0.05	-0.45	-0.49	-0.44	-0.47	-0.20	-0.20	-0.09	-0.17
	Portugal	11	0.04	0.18	0.23	0.14	0.43	0.49	0.49	0.47	0.24	0.36	0.38	0.32
	Slovak Republic	1	-0.49	-0.28	-0.22	-0.27	-0.58	-0.51	-0.45	-0.49	-0.34	-0.33	-0.26	-0.30
	Slovenia	12	-0.07	-0.11	-0.04	-0.07	-0.09	-0.07	-0.03	-0.05	-0.20	-0.15	-0.05	-0.10
	Spain	19	0.10	0.15	0.24	0.18	0.37	0.44	0.40	0.39	0.15	0.20	0.29	0.24
	Sweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Switzerland	37	-0.06	-0.18	-0.04	-0.10	0.09	-0.08	0.03	0.00	-0.28	-0.30	-0.04	-0.18
	Türkiye	m	0.61	0.67	0.73	0.65	-0.34	-0.33	-0.43	-0.36	0.28	0.25	0.32	0.28
	United States	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	<b>Other participant</b>													
	Scotland (UK)	m	-0.13	-0.24	-0.06	-0.16	0.18	0.27	0.42	0.34	-0.03	-0.08	0.01	-0.05
	OECD average	17	-0.07	-0.04	0.08	0.01	-0.02	0.00	0.07	0.03	-0.10	-0.03	0.08	0.01
	EU22 average	15	-0.14	-0.10	0.03	-0.05	-0.15	-0.15	-0.08	-0.12	-0.20	-0.12	-0.01	-0.08
<b>Partners</b>	Argentina	m	0.04	0.01	0.13	0.08	0.02	0.09	0.10	0.07	-0.09	-0.07	-0.02	-0.05
	Brazil	m	0.12	0.23	0.33	0.22	-0.02	0.12	0.12	0.07	-0.09	-0.01	0.00	-0.04
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonesia	m	0.03	0.07	0.09	0.05	-0.32	-0.24	-0.30	-0.29	-0.05	0.00	0.04	-0.02
	Saudi Arabia	m	0.10	0.15	0.23	0.15	-0.32	-0.29	-0.30	-0.31	-0.04	-0.03	0.02	-0.02
	South Africa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	G20 average	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

**Il nostro paese rimane nelle posizioni di coda anche per il tasso di completamento degli studi terziari.**

La seguente tabella analizza gli studenti a tempo pieno su due tempi di completamento: 1) la quota di studenti che si diplomano in qualsiasi programma terziario entro la durata teorica del programma in cui sono entrati; e 2) la quota di studenti che si laureano entro tre anni dal termine della durata teorica.



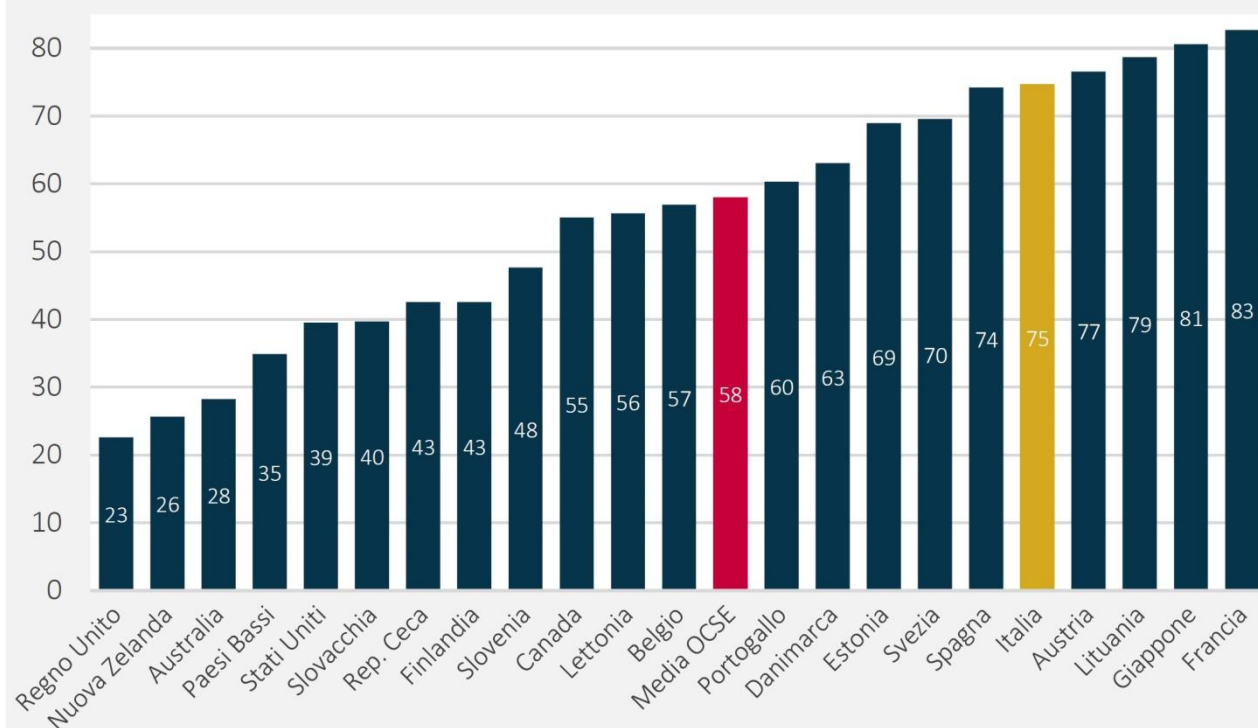
### Formazione degli insegnanti e stipendio

Oltre ad un problema legato alla disponibilità di risorse, la scuola italiana mostra un certo grado di resistenza al cambiamento: solo il 73% degli insegnanti in posizione direttiva ritiene che la propria scuola reagisca in maniera veloce ai cambiamenti quando necessari, contro una media OCSE dell'87,8%. Ciò potrebbe essere dovuto in parte all'età media dei docenti italiani (49 anni contro una media OCSE di 44 anni), in parte anche alla loro formazione.

In realtà, gli insegnanti italiani hanno un livello iniziale di istruzione elevato rispetto agli alti paesi: considerando ad esempio gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado, il 78,8 per cento ha una laurea magistrale contro una media OCSE del 44,2%. Inoltre il 4,2% ha un dottorato (o un titolo equivalente), contro una media OCSE dell'1,3%. Il problema quindi non risiede tanto nella preparazione iniziale o formale dei docenti, **quanto piuttosto nel supporto che ricevono durante la loro carriera lavorativa nello sviluppo delle capacità che servono per affrontare le nuove sfide**. Infatti, il **75% degli insegnanti non ha frequentato attività di formazione** nella scuola dove insegna attualmente contro una media OCSE del 58%.

**Pochi sono gli incentivi per un insegnante a formarsi, a mettersi in discussione**, a cercare nuove strategie o soluzioni possibili alle nuove problematiche che gli si presentano. Non di rado gli insegnanti appaiono refrattari alle indicazioni in tal senso che gli vengono fornite. Un sistema scarsamente in grado di percepire e riconoscere la qualità dell'insegnante rischia di disincentivare, presto o tardi, al cambiamento, all'aggiornamento, al miglioramento.

Fig. 6: Insegnanti delle scuole secondarie di primo grado che non hanno frequentato attività formative nella loro attuale scuola  
(Valori in percentuale)



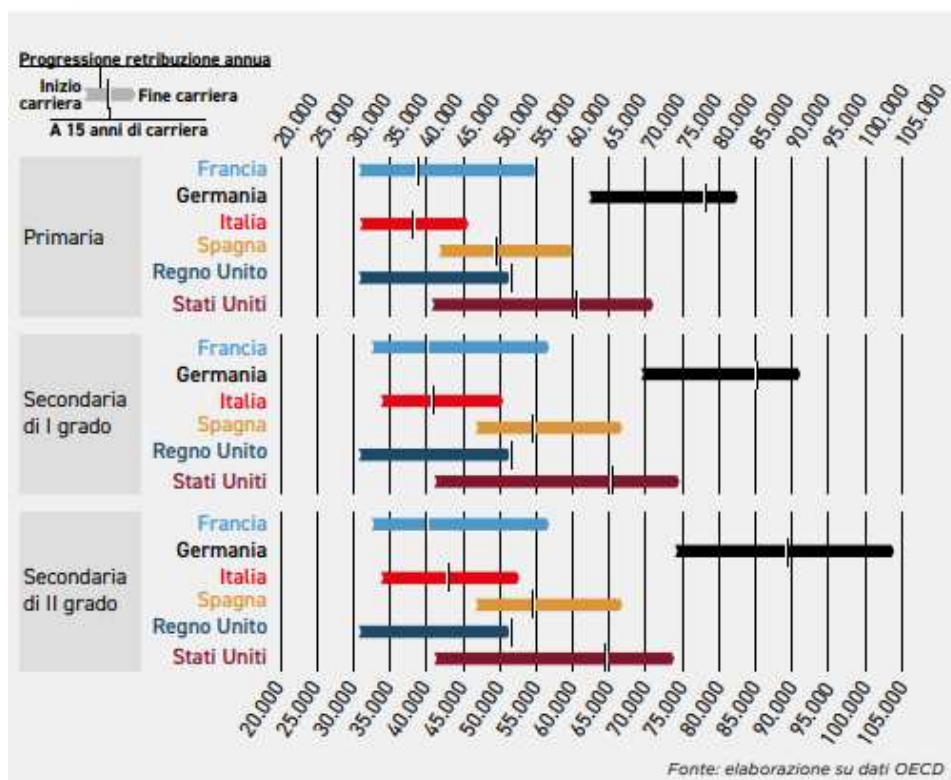
Fonte: Elaborazioni OCPI su dati TALIS.

Come si collocano gli stipendi dei docenti italiani rispetto agli altri paesi? Vi sono due aspetti da sottolineare. In primo luogo, se si considerano gli stipendi iniziali degli insegnanti di scuola superiore nei paesi che aderiscono alla rete Eurydice (sostanzialmente quelli dell'Unione europea, dell'Efta-European Free Trade Association, e quelli balcanici candidati all'Ue), la media semplice è pari a 29 mila euro, quindi circa 3 mila euro al di sopra del valore italiano. I paesi dell'Est Europa mostrano retribuzioni significativamente più basse, anche a parità di potere d'acquisto: per esempio, in Estonia, che pure è uno dei sistemi scolastici con i migliori risultati nei test Pisa dell'Ocse, un docente delle superiori guadagna a inizio carriera 16 mila euro. Diversa è la situazione rispetto ai paesi dell'Europa occidentale: un insegnante italiano guadagna poco meno di un collega francese, ma assai meno di uno spagnolo (35 mila), di uno scandinavo (40 mila) e, soprattutto, di un tedesco (60 mila). La forbice si restringe tenendo conto delle differenze nel costo della vita, ma resta molto ampia.

Il grafico parla da solo: gli stipendi degli insegnanti italiani (espressi in dollari USA equivalenti e a parità di potere di acquisto) sono sicuramente bassi, sia a inizio carriera (base della freccia) che, soprattutto, a fine carriera (punta della freccia). Questo vale in particolare a livello di scuola primaria. A livello di scuola secondaria si osserva che il Regno Unito presenta una situazione analoga alla nostra, anche se in questo caso la scala salariale base raggiunge il suo massimo a 15 anni, mentre l'ulteriore progressione è affidata soprattutto a un sistema di incentivi e incarichi individuali. Non esistendo una carriera né una valutazione degli insegnanti, è evidente che per gli insegnanti italiani la crescita professionale rimanga sostanzialmente ancorata al fattore tempo e che la retribuzione possa aumentare progressivamente solo per un criterio di anzianità. L'assenza di carriera comporta che gli insegnanti italiani come i colleghi spagnoli raggiungano il massimo salariale dopo 39 anni di servizio mentre, ad esempio, in Finlandia ne occorrono in media 20, in Belgio 27 e in Danimarca solo 12 (Eurydice 2022). Da questo emerge che i nostri insegnanti sono tra i più sfavoriti in Europa e, di

conseguenza, questa professione ha un basso richiamo fra i giovani laureati. Pochi sono quelli che si

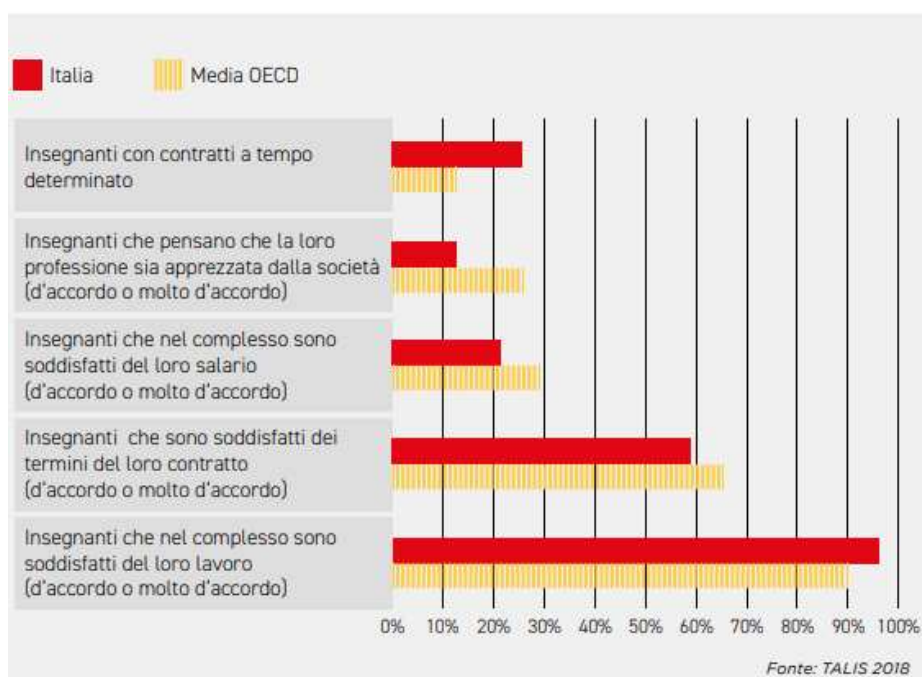
**57** Comparazione progressione retribuzione degli insegnanti per grado e anzianità in dollari convertiti in PPP (2019)



formano per esercitare la professione e spesso, in assenza di sbocchi occupazionali dopo la laurea (specialmente in certe aree disciplinari), l'insegnamento **finisce per diventare una strada obbligata, pur essendo una scelta di ripiego**. Così nel nostro Paese, caso pressoché unico in Europa, si riscontra una forte domanda di accesso, in particolare al Sud, dove la carenza di opportunità professionali spinge i laureati a ricercare una stabilità lavorativa a prescindere dai propri interessi.

Alle considerazioni sul prestigio sociale della professione, contribuiscono gli spunti forniti da TALIS (*Teaching And Learning International Survey*), indagine periodica internazionale dell'OECD che analizza diversi aspetti dell'attività professionale di insegnanti e dirigenti. Il primo dato che emerge

**59** La voce degli insegnanti: l'indagine TALIS 2018



nel grafico seguente è che in Italia quasi il 24% dei docenti lavora a tempo determinato, contro appena il 12% a livello medio internazionale. A seguire, emergono elementi interessanti sull'autopercezione degli insegnanti: solo il 12% è convinto del prestigio sociale della propria professione (media OECD 26%) e appena il 21% è soddisfatto della propria retribuzione (contro il media OECD 39%). Eppure, nonostante queste dichiarazioni, ben il 96% di loro si ritiene

nell'insieme soddisfatto o molto soddisfatto del proprio lavoro (media OECD 90%).

«Allo scarso prestigio sociale della professione contribuisce senza dubbio una routine priva di possibilità di carriera, dovuta all'assenza di meccanismi di valutazione. Se nel mondo produttivo il processo di valutazione assume un ruolo cruciale per l'efficacia del lavoro, con conseguenti implicazioni sulla carriera e sulla retribuzione del personale, nella scuola non sembra riuscire a decollare e anzi viene depotenziato, ostacolando di fatto i necessari percorsi di miglioramento.»

Ciò doverosamente precisato, proprio come la povertà educativa ha cause che vanno ben al di là delle sole ragioni economiche, così anche **la scarsa qualità dell'insegnamento non può essere ricondotta soltanto ai livelli stipendiali**, né si può presumere di risolverla solo per mezzo di interventi in questa direzione.

### Il fallimento formativo in Italia

L'analisi sopra condotta potrà sembrare eccessivamente negativa. Qualcuno dirà che la verità sta nel mezzo "e il mezzo", come diceva Manzoni, "lo fissan giusto in quel punto dov'essi sono arrivati, e ci stanno comodi".

Il titolo di questo paragrafo in particolare potrebbe suscitare legittime perplessità, anche per la sua funzione di parziale sintesi di quanto riportato più sopra. Pare così anche a noi.

Non avremmo mai scelto questo titolo se non fosse quello di un documento del Ministero dell'Istruzione: *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2018) [Per approfondire](#)

Un documento importante, che ha un unico difetto: quello di essere rimasto tale.

Si legge nell'introduzione:

«È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia.

Affermare – attraverso costanti e ben articolate politiche pubbliche – l'obiettivo di battere la cosiddetta dispersione scolastica – il fallimento formativo – significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni ma di puntare alla crescita dell'Italia in un'ottica di equità e nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica in accordo con tutti gli indirizzi di politica economica.»

# Capitolo 6

TRA CAUSE ED ALIBI

## Cause o alibi?

Pandemia, ambiente scolastico non sempre favorevole alla sensibilità degli studenti possono bastare a spiegare la situazione reale e sopra descritta? A volte si ha la sensazione che per cinica comodità si cerchi di attribuire alla pandemia la causa della situazione presente per evitare di affrontare i veri motivi. Viceversa i dati mostrano che gli effetti della pandemia, pur consistenti, si inseriscono in uno scivolamento inesorabile e continuo che è ormai tale da molti anni. Non a caso essa ha prodotto effetti molto diversi nei vari paesi. Un altro fattore che viene evidenziato è il crescente livello di stress che gli studenti incontrano peraltro a fronte di competenze raggiunte sempre più basse e peggiori di tutte in Europa. Non si tratta di auspicare sadomasochisticamente la sofferenza per sé o per gli altri come strumento privilegiato di conoscenza, ma si tratta di aiutare le persone a non temerla e a saperla affrontare se purtroppo si presenta. Aiutare ai ragazzi a riscoprire la risposta alla domanda di fondo che la scuola rivolge a ciascuno di loro “Cosa ti fa restare oggi in classe con me?”. La soluzione è tutt’altro che facile da trovare. Certamente non può essere quella di derubricare a piagnisteo basso borghese il grido di dolore dei nostri giovani. Certamente non può essere quella di diminuire ulteriormente il livello della formazione.

## La pandemia

Accade non di rado di ascoltare opinioni che tendono a individuare nella pandemia da Covid 19 la causa della situazione che abbiamo presentato. Va detto che alla luce dei dati tale chiave di lettura risulta poco avveduta o poco informata. Se si analizzano i dati e le rilevazioni emerge nitidamente che **gli effetti della pandemia, pur consistenti, si inseriscono in uno scivolamento inesorabile e continuo che è ormai tale da molti anni**. Anzi, in taluni casi, la pandemia fa registrare un incremento dei livelli di apprendimento. Pertanto se si vogliono esprimere considerazioni che possano andare al di là dell’opinione personale e dotate di qualche fondamento è necessario analizzare i dati. Uno studio in tal senso può essere quello di F. Borgonovi e A. Ferrara: *Una prospettiva longitudinale sugli effetti di COVID-19 sulla resilienza degli studenti*. Comodamente reperibile in rete: [Qui](#)

Certamente non può essere trascurato il peso che la pandemia ha avuto nella situazione descritta dai dati precedenti. Tuttavia a volte si ha l’impressione di una non corretta interpretazione del ruolo da essa svolto, a cui sembra **si voglia attribuire il ruolo di alibi, in modo da non affrontare le reali e profonde e più antiche cause del problema**. Tale chiave di lettura risulta una modalità più o meno artefatta di distrazione dall’analisi della realtà e quindi dalla possibilità di tentare soluzioni. La pandemia ha certamente portato in evidenza le problematiche strutturali del sistema di formazione finora non adeguatamente affrontate. Come afferma Papa Francesco: *“Il Covid ha accelerato e amplificato molte delle urgenze e delle emergenze che riscontravamo e ne ha rivelate tante altre”*.

**È infatti necessario chiedersi quali siano i motivi per cui la stessa pandemia abbia prodotto impatti profondamente diversi nei vari Paesi**. Mentre in Francia e Australia, ad esempio, i dati ci dicono che i livelli raggiunti sono rimasti essenzialmente stabili, in altri sono stati decisamente inferiori rispetto a quelli attesi. In Italia, i punteggi degli studenti del tredicesimo grado (quinta superiore) diminuiscono tra il 40 e il 60 per cento rispetto ai guadagni attesi in un anno scolastico prima del diffondersi del Covid. ([Per approfondire](#))

Le ricerche stanno misurando anche l’impatto che la pandemia ha avuto non soltanto sugli apprendimenti (il che, come abbiamo visto, ha conseguenze precise e dirette sulla uguaglianza sociale) ma anche nello sviluppo delle cosiddette *life skills*, o competenze di base, come ad esempio la capacità

di collaborare con gli altri, di risolvere problemi complessi autonomamente o la creatività, o la capacità di pensiero critico. Nonostante sia sempre più riconosciuto che queste competenze sono cruciali nel mondo del lavoro e per essere cittadini attivi e consapevoli, lo sforzo per misurarle e promuoverle rimane finora inadeguato.

## Lo stress a scuola

*“Non solo la pandemia, la scuola deve ripensarsi – dice Luca Redolfi, coordinatore nazionale dell’Unione degli Studenti –. Il modello scolastico attuale provoca ansia e stress anche nelle situazioni di normalità. Del resto già i dati Ocse del 2017 già segnalavano la scuola italiana tra le più stressanti d’Europa”.*

In effetti i dati del report “Students” di OSCE relativi al nostro paese sono allarmanti: gli studenti italiani generalmente non concepiscono la scuola come un ambiente sicuro e produttivo. Solo il 26% delle studentesse e il 17% dei loro compagni si definiscono contenti di andarci. Per quanto riguarda le medie e le superiori, tra i banchi il 70% si sente preoccupato, rispetto alla media europea del 56%, che resta comunque abbastanza elevata. I compiti in classe invece rendono nervosi il 56% degli studenti italiani; la media europea è del 37%. Ma i dati negativi non finiscono qui: secondo Unicef quasi il 15% dei giovani tra i 10 e i 19 anni in Italia hanno ricevuto diagnosi di un disturbo mentale, che nel 40% dei casi consiste in ansia o depressione. Non va meglio all’università: secondo una ricerca di Porru, Robroek, Bultmann e Portoghese, il 5% degli iscritti negli atenei del nostro paese ha subito disagi psicologici, soprattutto relativi alla mancanza di certezze nel mondo del lavoro e di gratificazione degli sforzi per lo studio.

Fanno eco a tale impostazione alcuni punti di vista, non isolati, di docenti, dirigenti, scuole: “A scuola si deve stare bene”. Punto. Tutto qui. Come se in questa espressione si racchiudesse tutta e sola la missione educativa della scuola. Come abbiamo provato a illustrare, questa idea è senz’altro comoda ed evita problemi, ma risulta più o meno cinicamente lesiva del futuro dei giovani ed esprime una completa abdicazione della scuola dalla sua missione formativa ed educativa.

Nel dicembre scorso l’Unione degli Studenti ha svolto un’inchiesta su un campione di 3651 studenti dalla quale emerge che la valutazione scolastica è considerata una delle cause di stress e ansie principali a scuola. 9 studenti su 10 infatti affermano di provare stress e/o ansia prima di verifiche scritte o orali. Per l’83% degli intervistati, poi, una valutazione, positiva o negativa che sia, determina l’umore per il resto della giornata. Otto su dieci dicono di sentirsi giudicati negativamente dopo aver presi voti bassi; ad uno studente su tre è accaduto che la valutazione negativa sia stata utilizzata come strumento punitivo per un comportamento avuto in classe.

Si potrebbe obiettare che non c’è nulla di strano; che stress e ansia accompagnano molte situazioni della vita di ogni giorno; che certamente si tratta di questione da non sottovalutare ma che, come ci è noto dagli studi del settore, esiste anche lo stress positivo, chiamato *eustress*, indispensabile nella vita per consentire all’organismo di reagire al meglio ad un evento esterno. Si potrebbe segnalare che non possiamo assumere il nostro umore come criterio di giudizio della realtà, come criterio di distinzione tra ciò che ci è utile e ciò che non lo è.

### ATTUALITÀ

Ansia da interrogazioni, studenti su TikTok si filmano mentre prendono tranquillanti prima di entrare a scuola. Il parere dell’esperto

Di Sara Adorno - 25/01/2023

**Un dato ancor più preoccupante riguarda gli attacchi di ansia, di panico o vomito prima di interrogazioni o verifiche scritte: il 63% di studenti afferma di aver avuto questi effetti almeno una volta**





durante la propria carriera scolastica. Non si può però attribuire colpe solo al sistema di valutazione: quasi 6 studenti su 10 (57,7%) affermano di provare ansia anche quando non sottoposti alla valutazione. Non solo, più di uno studente su due (53,8%) afferma che oltre agli impegni scolastici non gli è possibile coltivare i propri interessi.

«In realtà non c'è nulla di nuovo sotto il sole. "L'ansia" è il motto della Generazione Z, con usi propri e impropri, spesso facendo confusione tra ansia e angoscia, complice anche un'educazione emotiva che, a tutti i livelli, sembra essere assente in questo paese.

E così, per far fronte a questa "ansia" (o presunta tale) ragazzi e ragazze cercano soluzioni per ottundere i sensi ed affrontare le situazioni senza ascoltarsi e senza capire cosa scatena in loro queste percezioni. Le diverse generazioni hanno sempre cercato sostanze per ottundersi (alcol, cannabis, popper etc.) ed in più occasioni la cronaca ha raccontato, negli anni passati, dell'utilizzo di queste sostanze anche nel contesto scolastico.

Lo studente in cerca dell'ansiolitico non è, come letto in giro sul web, uno smidollato che non sa

## La scuola crea troppo stress? La pressione sui ragazzi e l'abbandono scolastico

*Il problema sempre più diffuso dell'ansia scolastica, l'abbandono degli studi per la troppa pressione: in studio la psicologa Stefania Andreoli*

DI REDAZIONE WEB / 31 MARZO 2023

La scuola di oggi crea **troppa pressione e stress nei ragazzi?**

Il tema è spinosissimo e di grande attualità, dopo la notizia dei **56 alunni del Liceo Classico Berchet di Milano** che, tra settembre e marzo 2023, hanno preferito cambiare istituto.

affrontare i problemi ed i fallimenti ma, al contrario, è una persona che a suo modo, cerca proprio di risolverlo. Ma proprio in questo tentativo di risoluzione mette in atto un comportamento che andrà probabilmente ad amplificare il problema, creando una dipendenza fisica e psicologica dalle benzodiazepine.

La faccenda in questione degli studenti su TikTok ha sicuramente scatenato una serie di reazioni che oscillano tra il moralismo e la ricerca di qualcuno da incolpare. Così i colpevoli diventano i genitori che non sanno dire "no" crescendo degli smidollati, gli insegnanti che non sanno fare il loro lavoro, il sistema scolastico che non sa prendersi cura dei giovani, la musica, i videogiochi, la pandemia, la perdita di valori ed il decadentismo di una generazione nata con lo smartphone in mano.

Le cause, sicuramente multifattoriali, possono essere cercate in tanti elementi, tuttavia resterebbe sempre un'analisi incompleta della realtà che esclude dall'equazione il punto più importante: come venirne a capo e risolvere il problema." (Marco Catania, Psicologo. Fonte: Tecnica della Scuola)

Dall'inchiesta viene segnalata inoltre **una scarsa attenzione dell'istituzione scolastica alla salute mentale delle studentesse e degli studenti**. Infatti nell'83% dei casi non sono mai state organizzate attività o momenti di consapevolizzazione sul tema del benessere psicologico. Solo un intervistato su tre afferma che i propri docenti si preoccupano del loro benessere psicologico e che li mettono a proprio agio. Il supporto ai propri malesseri viene invece individuato nei propri compagni di classe da sei studenti su dieci.

Certamente non può essere ignorata la questione di fondo né superficialmente ritenuta priva di fondamento. Una cultura permeata dall'idea della competizione e della performance a cui i social danno evidenza pubblica. L'assenza di chiari obiettivi negli studenti. Lo scarso valore sociale dato alla propria formazione e alla crescita personale. Un sistema valutativo che tende ad uniformare le individualità. E via elencando.

Una foto del 1959 (sopra riporata), di Franco Gremignani, mostra i bimbi di Guiglia, piccolo comune



sull'appenino modenese, mentre vanno a scuola passando il fiume Panaro con una carrucola. No, nessun orgoglio di fronte a tali carenze infrastrutturali, e nessuna nostalgia per i tempi andati. Tranne, forse, l'importanza socialmente riconosciuta alla scuola che rappresentava per tutti una via di salvezza tale da affrontare anche rischi di tale portata. Per approfondire: [qui](#) e [qui](#)

Eppure è nell'esperienza di tutti che la pressione (in misura adeguata) può – se aiutata – fare anche bene, che può essere uno stimolo e una motivazione per non restare indietro, per non compromettere un anno scolastico o addirittura il futuro. Siamo davanti ad una realtà che non risulta semplice neppure da interpretare. **Viene da chiederci chi o cosa, in fin dei conti nel corso di un breve tempo, sembri avere completamente eroso la capacità di resistere e di crescere.**

Qualunque sportivo riterrebbe fatali per le proprie possibilità di raggiungimento di un obiettivo le obiezioni e gli argomenti citati più sopra e racconterebbe il valore fondante della capacità di superare le difficoltà nel raggiungimento dei propri obiettivi. E sul valore educativo delle difficoltà. Bellissima la lezione di



«"La sconfitta non è un fallimento".

Milwaukee ha appena perso gara 5 e quindi il treno per la semifinale di conference del basket Nba. Nel dopo partita Giannis Antetokounmpo ci mette la faccia.

Lui era candidato al titolo di Mvp, i suoi Bucks erano stati la migliore squadra della stagione regolare. Hanno invece perso contro i Miami Heat (che ora affronteranno New York). Una sconfitta così sorprendente che un reporter ha fatto una domanda, legittima, che è stata un assist per una spettacolare risposta di Giannis. Una lezione di sportività che meriterebbe di essere vista e rivista da tutti i ragazzini

che sognano un futuro da eroi. Sì, perché la grandezza di un campione la misuri più da come reagisce a una sconfitta che da come vive l'estasi del successo.

La verità è che un atleta, come una squadra, come un allenatore, deve saper guardare, senza paura, dentro alle sconfitte. Altrimenti non imparerà mai. Il Milan di Pioli dello scudetto di un anno fa era rinato come l'araba fenice dopo il 5-0 con l'Atalanta del dicembre 2019. Franco Ballerini, esattamente 30 anni fa, perse la Parigi-Roubaix al fotofinish da Duclos Lassalle. Pensava di averla vinta e avrebbe voluto dedicarla al padre che era scomparso da poco. Aveva fallito un traguardo, contro un avversario (quel giorno) più forte. Ma riuscì a non considerarlo un fallimento perché aveva dato il meglio di sé. Ballerini allenò e si preparò, nei dettagli, ancora di più fino a vincere due edizioni leggendarie della Roubaix nel 1995 e nel '98. Ballerini, come Pioli, come Mandela, Jordan e Antetokounmpo hanno seguito i consigli di Charlie Brown, un gigante del pensiero occidentale, che da sempre sostiene: "Vincere non è tutto. Perdere è niente..."»

«Antetokounmpo è stato messo in discussione nonostante abbia giocato con un infortunio alla schiena, la cui entità sarà nota tra qualche giorno. Ha segnato 38 punti, ha preso 20 rimbalzi e ha provato in tutti i modi a regalare ai Bucks la vittoria. Ma è stato carente dalla lunetta, a cronometro fermo, anche nel finale: 10 su 23. E questo ha fatto sì che venisse criticato e che avesse voglia di rispondere nella conferenza stampa del post-eliminazione. Una risposta particolarmente dura, ma che può valere come insegnamento anche per altri giocatori che si dovessero trovare in una situazione che sa di "fallimento".

Proprio la domanda del post partita su una stagione forse fallimentare ha caricato Antetokounmpo, che ha scosso la testa: "Mi hai fatto la stessa domanda lo scorso anno, Eric", rivolto al giornalista di The Athletic. "Per caso tu ricevi una promozione ogni anno nel tuo lavoro? Non credo, quindi consideri il tuo lavoro un fallimento ogni volta che non accade? Direi di no. Ogni anno ti impegni per raggiungere qualcosa, per raggiungere un obiettivo? Che è quello di ottenere una promozione, essere in grado di prenderti cura della tua famiglia, comprare una casa, prenderti cura dei tuoi genitori? Lavori per questo e non è un fallimento, sono tappe per il successo. Ci sono sempre degli step da fare"» (Fonte Ansa, et al.)

Altrettanto per qualsiasi ricercatore: la scienza procede sulla "sofferenza" didattica e culturale dello studioso. Forse il problema nasce dalla mancanza di uno scopo? Nelle generazioni precedenti era più chiaro di oggi che la scuola era l'unica zattera di salvataggio attraverso la quale costruire il proprio futuro? Forse era più forte la voglia di costruirlo?

Era implicitamente più facile cogliere qualche valore di crescita nella esperienza, pur non auspicabile, della sofferenza e del dolore? Era più comune non giungere totalmente indifesi nell'età adulta?

### [Per approfondire](#)

Ha ragione, nella sua suggestività, Gianni Rodari: *"Quello che si impara piangendo si può imparare mille volte meglio ridendo. Quello che si fa male piangendo lo si può fare mille volte meglio ridendo."* Ma nel passaggio all'età adulta forse le cose si complicano. E se ci fosse del vero in quanto sostiene Robert Hockey?

«La fatica è considerata un problema grave per la società odierna, ma non è stato sempre così. Perché le cose sono cambiate in questo modo? E che cosa possiamo fare per ridurre l'impatto della fatica sul benessere quotidiano e sui disturbi cronici della salute? La motivazione di questo libro è stata di presentare una nuova prospettiva della fatica. Al centro sta l'ipotesi che l'esperienza della fatica abbia la funzione di segnale adattativo per il controllo efficace delle azioni e della motivazione umana.» (R. Hockey, Psicologia della Fatica. Lavoro, impegno e motivazione.)

Sulle t-shirt degli adolescenti che frequentano le palestre si legge: *no pain, no gain*. Nessuna sofferenza, nessun vantaggio. Sofferenza, fatica, impegno, sudore sono la strada per il miglioramento di sé solo nel



fitness? La capacità di sostenere e non crollare alle prime difficoltà, alle prime tentazioni di arrendersi è un valore soltanto in palestra? La scuola ha o meno il compito di aiutare i ragazzi a svilupparla?

«Il paradiso terrestre si chiama lavoro e fatica, e gioia e godimento dopo il lavoro e dopo la fatica.» (Ernst Moritz Arndt)

La riflessione è unanime, in tutti gli orientamenti culturali.

«L'esperienza del negativo accompagna tutte le vicende umane, e la sua ombra è presente, fin dai primordi, nella filosofia, nell'osservazione antropologica, nella saggezza. Ma che cosa implica vivere un'esperienza così sconvolgente? I saggi che compongono questo libro affrontano le diverse valenze filosofiche ed esistenziali del negativo, analizzate in filosofi, romanzieri, poeti, psicoanalisti, artisti. Alcuni sono più speranzosi, altri più guardinghi, ma tutti condividono l'idea che soltanto soggiornando in questi vissuti, e attraversandoli, si possa dare al negativo una prospettiva vitale. Tollerare la perdita ci offre la possibilità di accedere al territorio simbolico che rende i nostri affetti flessibili (Freud, Klein), ci permette di pensare il lutto attraverso le immagini (Camus, Kristeva), di vivere nella tragedia (Eschilo). Il distacco, se lo sappiamo affrontare bene, può liberarci dall'egoismo appropriativo e rivelarci la realtà nella sua bella varietà (Weil, Morante, il buddismo). Può darci quelle emozioni "totali" di cui abbiamo sempre nostalgia (Jung, Ferenczi). Il nulla può esercitare anche un fascino perverso (Sade, Améry); se tollerato può aprire l'orizzonte della vita emozionale, e prepararci anche a sostenere la convivenza con gli altri (Rawls, Castoriadis). A fare da sfondo a tutte queste voci, la filosofia di Hegel, a cui appartiene l'espressione da cui nasce il titolo. Saggi di: Marcella D'Abbiero, Guido Coccoli, Luigi Antonio Manfreda, Sara Colafranceschi, Simone Bocchetta, Catherine Bearfield, Antonio Valentini, Fiorella Bassan, Floriana Scarcia, Valentina Franchi, Lorenzo Gabutti, Francesco Bellusci» ("L'immane potenza del negativo." Problemi e risorse – M. D'Abbiero)

**Non si tratta di auspicare sadomasochisticamente la sofferenza per sé o per gli altri come strumento privilegiato di conoscenza, ma si tratta di aiutare le persone a non temerla**, a non crollare alla prima apparizione di essa sul sentiero della loro vita, a indicare che vi è un'altra possibilità che correrei via, indietro, spaventati. A saperla affrontare se, purtroppo, si presenta.

«La sofferenza fa parte della vita come l'errore fa parte dell'apprendimento. Non esiste apprendimento che non faccia esperienza degli errori; anzi, proprio questi spesso aiutano a imparare meglio. Allo stesso modo, non esiste vita nella quale non si faccia esperienza del dolore. Un'esperienza salutare, perché il dolore spesso insegna ad apprezzare le cose che contano nella vita.

Per questo è preoccupante che molti genitori vogliano eliminarlo dalla vita dei loro figli. È preoccupante perché così facendo li priveranno del mezzo più importante che i figli hanno per apprezzare e amare la vita.

Che cos'è il dolore, infatti, se non la reazione a un male fisico o morale? Esso non ci rimanda, per contrasto, all'idea del bene? Così come le ombre in un quadro fanno risaltare le luci, così come l'amaro ci fa gustare meglio il dolce, il dolore e la sofferenza ci permettono di apprezzare le cose belle della vita; sembra scontato eppure non lo è.

Il dolore ci aiuta a comprendere il valore delle cose. La fatica che accompagna una conquista dà infatti un grande valore all'obiettivo raggiunto; ma se le cose si ottengono senza soffrire, senza sforzo, che valore avranno?

Il dolore ci aiuta a capire che nella vita non tutto ci è dovuto; e ci predispone più facilmente a ringraziare per quello che ci viene donato dalla vita stessa, ogni giorno. Eppure in tanti oggi cercano di fuggire il dolore. Sarà anche per questo che molte persone non capiscono il senso del ringraziare?

Il dolore è la pietra di paragone dell'amore, diceva qualcuno. Sarà per questo che oggi molti non sono più capaci di amare?

Certo, è brutto veder soffrire una persona cara, ancora di più se si tratta dei nostri figli. Ma a volte, permettere loro questa esperienza è molto salutare; addirittura può diventare necessario, in alcuni casi. Non abbiamo alternativa, se vogliamo renderli felici.

Non impediamo che sbagliano. Non impediamo che soffrano.

Non sia mai che, per non averla mai provata, un giorno vengano a chiederci il conto perché li abbiamo protetti costantemente dalla sofferenza. Sarebbe il danno più grande che potremmo aver arrecato loro. Anche se lo avessimo fatto a fin di bene.» (Saverio Sgroi, Pedagogista – *Pedagogia del dolore*)

Non si tratta – ripetiamo ancora – di ricercare le occasioni di sofferenza, di dolore e di fatica, ma di mettersi in condizioni di affrontarle e di cogliere dalla parte inevitabile di esse un senso diverso e più profondo di sé e delle cose.

Sembra di avallare il diffondersi di una nuova pandemia che colpisce in modo particolare i giovani: una forma di disabilità emotiva, incapace di togliere, per paura, le routine alle proprie bici.

Cosa deve fare la scuola di fronte a tutto questo? Adeguarsi alle crescenti richieste della società del non-luogo o “tenere duro”?

«Più che strizzare l'occhio agli studenti e ai loro genitori – dice la psicologa Stefania Andreoli – la scuola deve fare la scuola. È una istituzione frustrante e paterna, ti dà un codice, ti pone delle condizioni e ti dà delle sanzioni di fronte alle condizioni disattese. Dobbiamo avere il coraggio di stare dentro questa cosa.»

*“Ogni giorno, quello che scegli, quello che pensi e quello che fai è ciò che diventi.”* diceva Eraclito. In realtà sembra che si voglia mettere in discussione l'idea stessa che le proprie scelte, i propri comportamenti abbiano necessariamente delle conseguenze, positive o negative a seconda delle scelte fatte.

«Avere comportamenti coerenti davanti a situazioni simili è la base di un ciclo formativo che deve trasformare l'apprendimento da un sistema basato su metodi coercitivi in un altro basato sul principio di responsabilità: non ti obbligo a studiare entro un sistema punitivo, ma rispetto la tua scelta di non studiare, di applicarti male, in modo discontinuo, facendotene assumere le responsabilità. (...)

Il diritto al non studio, ad un consapevole comportamento difforme, deve avere cittadinanza in un sistema che rigetti un totalitarismo educativo. In assenza però di questa chiusura del cerchio, di questo momento di realtà, il metodo di apprendimento-valutazione che si basa sul principio di responsabilità va a pallino. Il bullo continuerà ad esserlo, o perlomeno ne sarà incentivato, perché i suoi comportamenti non lo penalizzano, e il furbo continuerà a copiare, tanto alla fine verrà promosso e, dopo uno scrutinio ingiusto, l'anno successivo il professore non potrà più appellarsi alla consequenzialità tra azione e risultato. L'ingiustizia incentiva i comportamenti devianti e irragionevoli, sottrae potere contrattuale al professore, fornisce appigli al più debole per non impegnarsi in modo serio. Dunque, al fine di non far esplodere la percentuale di insuccessi, il sistema deve essere per forza manomesso: formazione delle classi, valutazione, assegnazione del voto, recupero, scrutinio, esame di maturità.» (R. Contessi – Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno, Laterza)

Un simile modello trascina l'educazione in una melassa dove tutto è indistinto, i contorni si perdono, tutto sembra uguale, soprattutto non si distingue più alcuna differenza. È la notte dell'educazione quella dove tutti i comportamenti sono simili, “la notte in cui tutte le vacche sono nere” direbbe Hegel. Ci si voglia perdonare la citazione:

«Il fatto che l'accidentale in quanto tale, separato dalla propria sfera, il fatto che ciò che è legato ad altro ed è reale solo in connessione ad altro ottenga un'esistenza propria e una libertà separata, tutto ciò costituisce l'immane potenza del negativo: tutto ciò è l'energia del pensiero, dell'io puro. (...) Lo Spirito conquista la propria verità solo a condizione di ritrovare se stesso nella disgregazione assoluta. Lo Spirito è questa potenza, ma non nel senso del positivo che distoglie lo sguardo dal negativo come quando ci sbarazziamo in fretta di qualcosa dicendo che non è o che è falso, per passare subito a qualcos'altro. Lo Spirito è invece questa potenza solo quando guarda in faccia il negativo e soggiorna presso di esso. Tale soggiorno è il potere magico che converte il negativo nell'essere» (G. W. F. HEGEL, Fenomenologia dello spirito)

**Con il rischio, per la scuola, di diventare un non-luogo**, dove la persona perde e perfino non cerca più la capacità di essere e di saper essere in relazione con gli altri, anche quando la relazione si un po' più faticosa.

L'espressione non-luogo è stata introdotta dall'antropologo Marc Augé (*Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*), contrapposto al luogo antropologico (identitario, relazionale, storico). Sono non-luoghi tutti quegli spazi che hanno la prerogativa di non essere identitari, relazionali e storici: gli aeroporti, i centri commerciali, le stazioni ferroviarie, le grandi catene alberghiere, le strutture per lo svago, tutte le strutture necessarie per la circolazione accelerata delle persone e dei beni, i mezzi di trasporto, i grandi centri commerciali, i campi profughi, eccetera. Spazi nei quali le individualità s'incrociano senza entrare in relazione. I non-luoghi sono un segno della nostra epoca caratterizzata dalla precarietà (non soltanto lavorativa) dalla provvisorietà, da una emotività che non diventa mai sentimento che si concretizza, dalla precarietà assoluta (non solo nel campo lavorativo), dalla provvisorietà, dal passaggio senza legami, da un individualismo solitario. Le persone transitano nei non-luoghi, ma nessuno vi abita. Il termine non-luogo, afferma Augé, comprende sia gli spazi fisici sia il rapporto che l'individuo instaura con essi.

Il non-luogo, scrive Augé, non crea né identità singola né relazione ma solitudine e similitudine.

«Costretta ad una involontaria *diminutio*, il suo co-esistere insieme agli altri non si connota più per atti comunicativi e rapporti dialogici seppure diversi per composizione, intensità e profondità, la persona si sveste della sua peculiarità di essere sociale e relazionale. Contini parla di "solitudini che si sfiorano senza riconoscersi", ciascuna chiusa nella propria corazza difensiva.» (T. Iaquineta - *Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili*)

Ogni volta che la scuola fa una scelta priva di spessore educativo diventa un non-luogo, un *franchising*.

☰ MENU | 🔍 CERCA
la Repubblica
ABBONATI | GEDI SMILE | | ACCEDI

## Scuola, metà degli studenti sono stressati e ansiosi: troppa pressione da parte degli insegnanti

di Sara Bernacchia



Dopo il caso del liceo Berchet di Milano in cui 56 alunni hanno cambiato istituto, un sondaggio rivela che i ragazzi vivono con sempre più disagio l'esperienza scolastica. I presidi: "La soluzione è nel dialogo e nel sostegno psicologico"

Ha recentemente fatto notizia a livello nazionale l'abbandono di 56 alunni del Liceo Berchet di Milano. Giustamente i dirigenti individuano nel dialogo e in tutte le misure di sostegno la via di possibile soluzione. Tuttavia dovrebbero trovare spazio analisi più attente e meno scontate di questa. Analisi che abbiano la forza di una riflessione e non solo la gestione dell'ennesima emergenza o dell'ultimo accadimento. Analisi che abbiano in sé una profondità educativa. Come abbiamo avuto modo di dire anche in precedenza sembra mancare, al fondo, il pensiero.

Interessante e da annotare è stato il commento di Massimo Gramellini:

«In un famoso liceo milanese, il Berchet, sta succedendo qualcosa: dall'inizio dell'anno si sono già ritirati cinquantasei studenti e oltre trecento hanno dichiarato di soffrire d'ansia e di sentirsi vessati dagli

## TEMPI

ESTERI ▾ POLITICA ▾ GIUSTIZIA ▾ ECONOMIA ▾ AMBIENTE ▾ SALUTE E BIOETICA ▾ CHIESA ▾ S

Home > Scuola

### Gli studenti "stressati" al Berchet e il falso idolo della serenità

Abbandoni record al liceo milanese, ovunque alunni con l'ansia e in fuga. Nell'oceano profondo che è l'insegnamento vale la pena ripartire da una domanda essenziale: cosa ti fa restare in classe con me oggi?

Annalisa Teggi - 01/04/2023 - 5:35 Scuola

crecini», io facevo spallucce: al limite ne parlavo con mio padre, che ovviamente dava ragione a lui e mi invitava a reagire «da uomo», studiando di più. Adesso a me verrebbe l'esaurimento nervoso e papà mi cambierebbe di scuola. Ma nel 1978 non dovevo vedermela con i social che giudicano e commentano ogni singolo gesto e parola. La mia fragile autostima poteva rafforzarsi un po' alla volta senza essere sottoposta agli stress-test che nell'era del telefono tascabile la bombardano da mattina a sera.

Non saprei come aiutare questi ragazzi a farsi una corazza più spessa, però sarebbe riduttivo derubricare le loro ansie a paturnie da vizianti, sentenziando pomposamente: «Ai miei tempi...». I nostri tempi non esistono più. Questi sono tempi nuovi, per i quali servono parole nuove.» (M. Gramellini - Il caffè. Corriere della Sera, 31 marzo 2023)

**Il falso idolo della serenità. E la domanda: cosa ti fa restare oggi in classe con me?** Questi sembrano due spunti significativi che meriterebbero di essere approfonditi a tutti i livelli della riflessione e dell'azione nel mondo scuola.

«Con il termine non-luogo, pertanto, in questo particolare contesto, non si intende lo spazio fisico popolato e desolato allo stesso tempo, indicato da Augè, ma ciò che la persona, nel luogo della sua interiorità immateriale e intangibile, diventa nel momento in cui l'esistenza impatta con un evento doloroso e si trova, quindi, a fare l'esperienza della sofferenza (Lizzola, 2002; Metelli, 2007). In ragione del delicato e difficile stato emotivo - psichico - esistenziale in cui viene a trovarsi, essa da "luogo da abitare" si trasforma in "luogo di transito" sia per sé (atteggiamenti di fuggevolezza, di non accettazione della realtà, di rimozione o negazione dell'accaduto) che per gli altri (incapacità ad affiancare, partecipare, condividere il dolore).

Nel momento del dolore la persona si disadorna e, da "luogo antropologico" (vissuto, interiorità, vita relazionale, progetti, desideri, prospettive, ecc.,) si trasforma in "nonluogo", quasi fosse un "varco o un sottopasso", che richiede un attraversamento veloce, e dove non c'è occasione e possibilità di instaurare relazioni. La persona si pone, e a sua volta è posta, sotto un cono d'ombra che la separa, abbuaiandola, da tutto ciò che le sta intorno. Anche se il contesto sociale non opera questa messa in disparte in modo

consapevole o evidente. D'altra parte nel momento del dolore, aspetto oggettivo, e poi nella sofferenza, processo interpretativo e pertanto soggettivo (Natoli, 1996), la relazione fa fatica sia ad essere mantenuta in vita che a svilupparsi. Anche le relazioni più vitali perdono molto spesso autenticità, appropriatezza, significatività (Iaquinta, 2012).» (T. Iaquinta – *Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili*)

Compito della scuola è accogliere, dialogare, incoraggiare, sostenere. Ma senza rinunciare a generare o supportare nei giovani lo sviluppo di competenze fondamentali per la loro vita, inclusa quella di sostenere quanto possibile i momenti difficili.

«Lo studio, la dura fatica, la retta coscienza sono i principi dell'educazione di se stessi. Chi li pratica ha in suo potere il dominio degli uomini e degli imperi.» (Confucio)

Matteo Rampin, psichiatra e psicoterapeuta, attraverso il racconto di dieci atleti ha riflettuto sul "valore" della fatica.

«Dieci atleti, dieci campioni di altrettante discipline sportive, dieci variazioni sul tema universale della fatica. L'elogio di un valore oggi ritenuto «controcorrente», in un'epoca che pretende di vivere senza sforzo, che esalta il comfort a ogni costo ma che di fatto promuove la pigrizia, fisica oltre che emotiva e mentale. Lo sport, al contrario, rappresenta fin dall'antichità classica il paradigma dell'equilibrio tra mente e corpo, un modello di disciplina interiore che insegna a fare i conti con la fatica – in allenamento, in gara, nella vita. Queste pagine nate dalla collaborazione tra dieci stelle dello sport e uno psicoterapeuta mostrano come la mera potenza fisica non sia affatto garanzia di vittoria: ottenere un successo è sempre una «questione di testa», in termini di concentrazione, motivazione, strategia. Questo è vero per le discipline dove la prestazione atletica diventa gesto estetico, come la ginnastica artistica, o assume perfino un valore rituale, come nelle arti marziali, ma soprattutto per sport fisicamente massacranti – marcia, rugby, canottaggio per citarne solo alcuni. In tutti i casi, la mente sostiene il corpo e lo spinge oltre i suoi stessi limiti. Così la fatica smette di essere un ostacolo e si traduce di per sé in un valore: solo il sudore, la determinazione, la tenacia portano alle grandi conquiste. Il «lavoro» quotidiano dell'atleta è un modello positivo per chiunque e in particolare per le nuove generazioni, perché in grado di educare al controllo degli impulsi, al miglioramento personale, all'intelligenza sociale. Lo sport ci insegna ad affrontare la fatica più dura, la «fatica di vivere», perché ciò che conta davvero, in fondo, non è un podio o una medaglia, ma la vittoria più autentica: quella sulle proprie paure, sui propri lati oscuri, su se stessi. (...)

Secondo un atteggiamento diffuso, la fatica e i suoi correlati – impegno, applicazione, sopportazione, rinuncia, disciplina – sono elementi indesiderabili, quasi dei corpi estranei da allontanare. Per esempio, nel marketing sembra che sia stata messa al bando la nozione stessa di fatica: quando un nuovo prodotto viene immesso sul mercato ne viene immancabilmente sottolineata la facilità d'uso, di un corso di studi viene esaltata la rapidità, di una cura la breve durata, e nessun manufatto o prodotto artigianale o industriale viene messo in vendita se prima non è stato allontanato dalla sua forma, dal suo nome e dalla sua «anima» qualsiasi richiamo, anche lontano, alla fatica. I valori desiderabili e vincenti sono la «leggerezza», la fulmineità, la spensieratezza; viene considerato un valore il rispondere immediatamente (o, come si usa dire, spontaneamente) alle emozioni e agli impulsi del momento. Al contrario, non suscitano alcun fascino il paziente impegno mentale o fisico, la lunga applicazione, il rigore dei nessi logici di un argomento, il prendere una decisione dopo averla passata al vaglio stringente della razionalità: anzi, molti considerano questi elementi come disvalori. Una conseguenza di tale modo di pensare è che la nostra capacità di tollerare problemi e impedimenti si è ridotta, siamo impazienti di vedere subito i risultati delle nostre azioni e cominciamo a considerare con sospetto l'idea stessa di impegno. In breve, la nostra è diventata una società di pigri. Non ci riferiamo solo alla pigrizia fisica in senso stretto, la pigrizia «muscolare», quella che fa sì che uno scelga di recarsi in palestra in automobile anziché in bicicletta, e di usare l'ascensore invece delle scale: ci riferiamo anche, e soprattutto, alla pigrizia mentale e alla pigrizia emotiva. La pigrizia mentale consiste nello scansare il lavoro del pensiero,



della riflessione, dell'attenzione sostenuta a lungo, della concentrazione, dell'applicazione scrupolosa a un'attività mentale, delle concatenazioni logiche di argomentazioni sensate. Al posto di queste attività, il pigro mentale predilige e ricerca verità preconfezionate, semplici, seducenti, facili da capire (o che diano l'illusione di essere tali). Inoltre, egli tende a ritenere vero ciò che vorrebbe lo fosse; in tal modo si risparmia la messa alla prova della teoria con i fatti, una faccenda scomoda perché la realtà dei fatti è molto più dura dell'irrealtà dei sogni. Il pigro mentale preferisce parlare con slogan, usare frasi fatte ed espressioni assorbite passivamente, perché in questo modo non deve confrontare tra loro le cose che ascolta, vagliarle alla luce della ragione, soppesarne le fonti, scavare oltre il primo strato superficiale. In questo modo, però, il pigro mentale non agisce attivamente nella sua vita, ma «viene agito»: non si muove in autonomia ma viene fatto muovere, le sue decisioni, in ultima analisi, non sono sue. La pigrizia emotiva è quella di chi ama scivolare sull'onda degli impulsi biologici e delle emozioni, e si fa portare da queste impetuose correnti invece di governarle sfruttandone l'energia creativa per dirigersi verso le proprie mete.» (Elogio della fatica – M. Rampin)

Eppure, anche ammettendo che vi sia una componente legata ad una abitudine ad enfatizzare, o ad un bisogno di attenzione, o ad un elemento simulativo (come messo in luce da recenti studi di settore) il grido di dolore dei ragazzi non può essere ignorato o banalizzato.

I ragazzi avvertono, già all'interno dei loro percorsi formativi, livelli di stress non di rado fuori controllo. Con effetti agghiaccianti, terrificanti, incomprensibili.

MENU | CERCA

la Repubblica

ABBONATI GEDI SMILE | R | ACCEDI

R CONTENUTO PER GLI ABBONATI PREMIUM

f t in e p

**Suicidi tra gli universitari, il male oscuro degli atenei italiani. La protesta degli studenti: "Troppe ansie, vogliamo il diritto di fallire"**

di Viola Giannoli, Ilaria Venturi

*Dopo gli ultimi casi di Napoli e Milano, nei corridoi e nelle aule è di questo che si parla, per questo che si lotta: non solo investimenti, residenze, mense, ma, al primo posto, la salute mentale. Fino a mettere in discussione l'intero sistema basato sul giudizio, la competizione, la performance*

03 MARZO 2023 AGGIORNATO ALLE 12:25

5 MINUTI DI LETTURA

«Era uscita di casa per andare all'università. Almeno così aveva detto ai genitori Diana Biondi, studentessa di Lettere moderne all'università Federico II di Napoli. Sarebbe andata «prima in facoltà, poi in biblioteca», si legge nei tanti post diffusi sui social da familiari e amici dopo la scomparsa avvenuta lo scorso 27 febbraio. Il padre non vedendola rientrare a casa in serata aveva subito sporto denuncia alla stazione dei Carabinieri di Somma Vesuviana, comune della città metropolitana di Napoli, dove la 27enne viveva con la sua famiglia. Così erano partite le ricerche.

Ma nella serata del primo marzo i Carabinieri hanno trovato un corpo senza vita. Quello di Biondi che, secondo i primi accertamenti, si sarebbe lanciata nel vuoto, non lontano da casa. Poco dopo essere uscita: aveva detto ai genitori che sarebbe andata all'università per ritirare la tesi, invece per la laurea le mancava ancora un esame, quello di latino. Così, proprio nel giorno del suo compleanno, sembra che Biondi abbia deciso di suicidarsi per non aver rispettato i tempi del percorso di studi.

Almeno tre universitari che si sono tolti la vita nel 2022, anche per il malessere causato dal non rispettare i tempi imposti dal percorso di studi. Le motivazioni sono sempre complesse e personali ma la



pressione sociale percepita dagli studenti ha avuto un peso. Due in un solo mese, gennaio, nel 2023. Entrambi nel messaggio di addio avevano parlato di fallimento. Definito le loro vite un insuccesso per la pressione che sentivano nel dover rispettare i ritmi dettati dalle sessioni d'esame, nel confronto con i compagni, con i genitori e con gli amici. Per l'incertezza prodotta dal mondo del lavoro precario dove perfino chi eccelle fa fatica ad entrare.

Ed è proprio il peso dell'eccellenza, della performance, della competitività che si allarga ad ogni ambito della vita a schiacciare sempre più persone. Lo denunciano gli studenti da mesi nelle piazze, nelle scuole e sui social, l'aveva spiegato a L'Espresso Laura Parolin, presidente dell'Ordine degli psicologi della Lombardia: "Tra le ragioni per cui gli studenti soffrono c'è il peso dell'eccellenza. Come se essere eccellenti, o eccezionali, fosse l'unico segnale possibile di successo. Questo tipo di educazione lascia fuori non solo ciò che non funziona ma anche tutto quello che è medio, normale. Generando la sensazione, in chi non raggiunge il massimo, di aver fallito. E, come conseguenza, l'incapacità di tollerare l'insuccesso. Che invece costituisce un valore nel processo di crescita personale, perché permette di ripensare, ripartire, ricostruire".» (L'espresso, 2 marzo 2023)

Fatti gravissimi, raggelanti di fronte ai quali è difficile, se non impossibile, trovare le parole adeguate o indicare sentieri di riflessione.



Pochi giorni fa Emma Ruzzon, Presidente del Consiglio degli studenti dell'Università di Padova, alla presenza del Predisente Mattarella, della Ministro Bernini, della Magnifica Rettrice ed altre autorità ha pronunciato parole importanti.

«Vent'anni: è il più giovane laureato d'Italia.» "Studente trovato morto. Da mesi non dava esami". "Gemelli laureati insieme. Il segreto? Una sana competizione." "Si suicida all'università. Aveva mentito alla famiglia: gli esami erano inventati". "23 anni è medico: per me il sonno è tempo perso". "5 lauree in 6 anni, studente dei record racconta il suo metodo geniale". "Studentessa di 19 anni si suicida nella sua unversità: la mia vita è un fallimento."

Credo siano evidenti a tutti le profonde contraddizioni della narrazione mediatica intorno al percorso universitario. Ci viene restituito il quadro di una realtà che fa male. Celebrate eccellenze straordinarie facendoci credere che debbano essere ordinarie, facendoci credere che siano normali. Sentiamo il peso di aspettative asfissianti che non tengono in considerazione il bisogno umano di procedere con i propri tempi, nei propri modi. Siamo stanchi di piangere i nostri coetanei e vogliamo che tutte le forze politiche presenti si mettano a disposizione per capire, insieme a noi, come attivarsi per rispondere a questa emergenza, ma serve il coraggio di mettere in discussione l'intero sistema merito-centrico e competitivo.

Con quale coraggio possiamo ascoltare il nostro bisogno umano di rallentare. Ci viene insegnato che fermarsi significa deludere delle aspettative sociali e molto spesso familiari. Fermarsi vuol dire rimanere indietro. Ma quand'è che studiare è diventato una gara? Da quando formarsi è diventato secondario rispetto al performare? Tutto quello che sappiamo è che una vita bella, una vita dignitosa, non ci spetta di diritto ma è qualcosa che dobbiamo meritare.

Notoriamente, il merito è inteso quale il fattore garante di un percorso equo per tutti, capace di appianare ogni differenza in nome di un impegno personale che viene riconosciuto e premiato, quindi il mancato raggiungimento di un risultato è da attribuirsi esclusivamente alla colpa del singolo di non essersi impegnato abbastanza. (...) Non godere di un reale diritto allo studio pesa sul percorso universitario, così come insiste sulle nostre spalle la costante competizione corrosiva a cui siamo sottoposti e un ragionamento sul benessere psicologico che è ancora in fase embrionale, che non fornisce nemmeno a tutte le università uno sportello di assistenza e ascolto e che dove è presente lo vede sotto-finanziato e, di conseguenza, mal funzionante.

La corona d'alloro non deve significare l'eccellenza, la competizione sfrenata. Deve essere simbolo del completamento di un percorso che è personale, di liberazione attraverso il sapere. Abbiamo scelto di mostrarla qui con un fiocco verde, quello del benessere psicologico, per tutte quelle persone che non potranno indossarla, per tutte le persone che sono state o stanno male all'idea di raggiungere questa corona. Stare male non deve essere normale.»

Ancora una volta, ancora recentemente, Alessandra De Fazio, presidente del Consiglio degli studenti Unife, ha riecheggiato le parole di Emma Ruzzon alla presenza del Presidente Mattarella e del Ministro Bernini e delle alte cariche dell'università.

«Sono un fallimento, non merito di vivere». Queste non sono le parole che intitolano l'ennesimo giornale che riporta quotidianamente, accanto alle morti delle nostre compagne, l'esaltazione di una studentessa che riconosce nel sonno un ostacolo per laurearsi nella metà del tempo. Queste parole sono uscite dalla stessa bocca della persona che oggi sta parlando di fronte a voi, le ha dovute sentire e subire mia madre quando dopo il test di medicina ho percepito di non avercela fatta, per la seconda volta. Che esagerazione per un test che si può riprovare l'anno successivo... Ma come possiamo pensare che un percorso universitario debba essere dettato dai nostri tempi, sia di nostra proprietà, mentre siamo bombardati continuamente dal mito della performatività e da una competizione illogica che ci sbatte in faccia i successi degli altri e ci fa tirare un sospiro di sollievo quando qualcuno fallisce al posto nostro?

Citando Alessandro Barbero: "In altre epoche credevano nelle streghe e noi crediamo nella meritocrazia". Si pensa banalmente che il merito possa essere un criterio equo, sostituto del vecchio "privilegio" dal quale, invece, ha ereditato tutto il divario e la disparità, ma con una mutazione acquisita: l'ipocrisia. Le borse di studio sono un ricatto, se tutti abbiamo lo stesso diritto perché qualcuna dovrebbe essere costretta a tenere tempi più serrati solo perché più povera?

Nel sistema attuale le università promuovono l'illusione di garantirci pari strumenti attraverso borse di studio e studentati. Nella realtà accedere a questi servizi diventa molto complesso, a causa di sbarramenti: burocratici, socioeconomici e soprattutto meritocratici. Ma badate bene, ci viene data la possibilità di redimerci da condizione di povertà, come fosse una colpa, a patto di essere meritevole conseguendo risultati eccellenti, entro periodi di tempo cadenzati e ristretti, tutto allo scopo di misurare quanto siamo performanti.

La gestione neoliberale dell'azienda universitaria si traduce nella applicazione delle FFO (Fondo per il finanziamento ordinario) la cui quota premiale trasforma i finanziamenti in premi per gli atenei più numerosi e performanti defraudando quelli piccoli e considerati improduttivi che si trovano costretti a decidere se elevare la contribuzione studentesca o elevare il numero di iscritti per diventare eleggibili alla assegnazione dei premi.»

Sono parole che non possono essere banalizzate e che esprimono pensieri e stati d'animo che vanno raccolti, analizzati, in parte anche sorretti.

Proprio nelle ore in cui scriviamo un altro studente si è tolto la vita. Studente della facoltà di medicina dell'Università di Chieti, originario della provincia di Taranto. Il corpo senza vita del giovane è stato trovato dalla sorella al suo rientro a casa nel pomeriggio di ieri. La giovane ha allertato subito i soccorsi, ma per il ragazzo non c'è stato nulla da fare. Fratello e sorella condividevano un'abitazione

[Home](#) [Cronaca](#)

## Chieti, studente si uccide: aveva mentito su esami Università

07 aprile 2023 | 16.11

Redazione Adnkronos

LETTURA: 1 minuti



vicino al campus universitario dove hanno sede le facoltà mediche, nel Villaggio Mediterraneo. Lo studente ha lasciato un block notes sulle cui pagine ha provato a spiegare i motivi del suo gesto: le bugie raccontate ai genitori sull'effettivo

numero di esami sostenuti, l'insoddisfazione, il malessere e una vita che lui stesso avrebbe definito "inconcludente e inutile".

Qualche tempo fa, in zone non lontane, un giovane studente si è tolto la vita. Riportiamo per esteso le parole di qualcuno.

«Ti ho conosciuto soltanto oggi. Chissà se prima ci siamo mai incontrati al bar, dal tabaccaio, o se abbiamo litigato a distanza per una precedenza. Ti ho conosciuto oggi, immobile. Ho cercato di chiederti perché, ma non sono riuscito ad afferrarti la mano mentre i miei pensieri mi portavano via come su una giostra di dolore.

Quando accadono queste cose si rimane smarriti, agghiacciati, assaliti da interrogativi che ti sconquassano, perché la lama del rimorso di non aver intuito, impedito, fatto abbastanza ti penetra nel profondo. E il dolore ti fa chiudere gli occhi. Avrei voluto parlare ai tuoi e chiedere scusa. Ho parlato con te, e con tutti i te che ho davanti ogni mattina: scusami.

Siamo colpevoli. Come mai non abbiamo saputo parlarti della paura che fa anche a noi una vita sempre più complicata, un futuro confuso, un mondo che scarta e stritola? Come mai non ti abbiamo detto che capita a tutti di essere assaliti all'improvviso dalla sensazione di essere profondamente soli, fraintesi, non capiti da nessuno? Chi ha caricato i nostri ragazzi del terrore di sbagliare, di non essere perfetti, di non essere trend, di fallire e di deludere, di non essere accettati, di non avere una immagine? Noi, senza dubbio. Noi. Io.

Perché avremmo dovuto raccontare mille volte di più che la fragilità è un diritto, anzi è la cosa più bella e più preziosa che abbiamo; che non essere perfetti è un male comune; che la felicità è fatta di momenti; che la sconfitta non è mai definitiva; che il successo è un maledetto ingannatore, che è provvisorio, che l'immagine non conta nulla, che i soldi rendono le persone dei miserabili.

Invece di fingerci infallibili, ritti in piedi davanti, avremmo dovuto sedere con voi, per terra, e raccontare più spesso le mille volte che anche noi abbiamo fallito, tutti i conti che non ci tornano. Parlarvi delle nostre sconfitte, delle cicatrici, di quei bocconi che di andare giù proprio non ne vogliono sapere. E di come, e dove, abbiamo trovato a stento la forza di rialzarci da terra, o abbiamo imparato a camminare di nuovo, o abbiamo ricominciato a dormire la notte.

Mi sono inginocchiato ai tuoi piedi, ai piedi di ogni giovane che la Provvidenza mi ha messo e mi metterà davanti, per chiederti perdono, per chiedergli perdono di non essere stato in grado di servire, di ciò che



avrei dovuto fare meglio, o meno, o di più, o diversamente. Mentre uscivo ho trovato cento errori, sono sicuro che mi li hai sussurrati te, con amore.

Abbiamo bisogno di te. Non lasciarci. Non del tutto. Accompagnaci. Vieni per favore a trovarci ogni volta che non ci ricordiamo più come mai abbiamo scelto di fare gli insegnanti o ogni volta che ci rendiamo conto che facciamo gli insegnanti perché era il modo più semplice che abbiamo trovato per guadagnare mille miserabili euro. Vieni a trovarci ogni volta che ci sentiremo o cercheremo di sembrare più bravi degli altri, con una battuta, con un posto su FB, con un intervento. Ogni volta che tesseremo intrighi per uno squallido incarico. Vieni da noi ogni volta che ci saremo murati vivi nella smania di potere, di affermazione di sé. Ogni volta che in sala professori faremo finta di non aver visto qualcuno, per marginalizzarlo; o faremo capannelli per diffondere o creare maldicenze, per costruire fazioni, per sentirsi più su. Corri in nostro aiuto. Vieni a trovarci ai consigli di classe, quando avremo fretta di concludere per andarcene a casa e avremo la tentazione di farci andare bene la soluzione più veloce. Vieni a trovarci ogni volta che ci farà fatica la fatica di capire fino in fondo, di fermarci a parlare con un collega, di reggere lo scontro con voi, di tenervi davanti ad una sfida, di chiedervi scusa, di ammettere uno sbaglio, di sapervi dire no, di sapervi dire sì. Stai con noi, sostienici ogni volta che saremo fraintesi, provocati, mal pagati, lasciati soli, giudicati. Sostienici ogni volta che avremo ragioni da vendere per mollare tutto, per rassegnarci, per essere stanchi. Stai con noi in tutti i nostri tentativi, falliti o no, di portare qualcosa di buono. Vieni a sorriderci ogni volta che riusciremo a non mollare. Nonostante tutto. Nonostante tutti.

In ginocchio ti chiedo perdono. In ginocchio la scuola deve chiederti perdono. In ginocchio ti prego di migliorarci e di sostenerci.

Vieni, resta, corri da noi. Abbiamo bisogno di te.

Ciao P.

Un Prof.»

**La soluzione è tutt'altro che facile da trovare. Certamente non può essere quella di derubricare a piagnisteo basso borghese il grido di dolore dei nostri giovani** (o, più correttamente, di una parte di essi). **Certamente non può essere quella di diminuire ulteriormente il livello della formazione** (e la conseguente inevitabile difficoltà da superare): perché si tratterebbe di un "lusso" che il nostro paese non potrebbe permettersi per ragioni che più avanti saranno messe in evidenza, una scelta che si colpirebbe più di tutto proprio coloro che hanno meno mezzi e i più poveri. Certamente va garantito il diritto ad un ambiente sereno ed accogliente. Certamente non sussiste il diritto alla acquisizione di un titolo di studio quali che siano le competenze raggiunte, e quale che sia il livello di delusione che ciò potrà produrre negli studenti o nelle loro famiglie. Certamente gli studenti hanno diritto a vedere accolte le loro indicazioni e risolte le evidenti contraddizioni ed ingiustizie che ostacolano il loro cammino. Certamente nessun sistema sarà mai perfetto né tale da consentire che si possa giungere ad un traguardo, quale che esso sia, senza superare nessun ostacolo, e quindi senza dover attingere alla forza interiore per riuscirci.

C'è di più. Esperti di tutti gli orientamenti culturali mettono in evidenza un dato gravemente preoccupante: **qualcuno o qualcosa ha eroso nelle generazioni più giovani la capacità di affrontare situazioni** che fino a poco tempo fa potevano sembrare normali. La scuola e i processi educativi precedenti non hanno fornito agli studenti la capacità di sostenere un esame che va male, la necessità di rimandare la laurea di una sessione, l'ansia di un esame non fasullo davanti, eccetera. I social hanno reso pubblica la vita di tutti i nostri ragazzi obbligandoli a rendere conto pubblicamente di un esame andato male, di una storia di amore finita, dei mille insuccessi che hanno costellato la vita di ciascuno e

che per noi era facile mantenere privati, condividere solo con gli amici più veri e più fidati. La struttura della vita dei nostri ragazzi li espone invece ad una competitività ininterrotta, aggressiva ed esibita.

Andrea Ichino (professore di economia European University Institute), Aldo Rustichini (professore di economia dell'Università del Minnesota) e Giulio Zanella (professore di Economia dell'Università di Bologna), hanno pubblicato sul Corriere del 17 febbraio 2023 un articolo dal titolo "Il grido di dolore di Emma Ruzzon e il dibattito sul merito nella scuola".

«Al grido di dolore della studentessa padovana Emma Ruzzon, che segnala la pressione alla quale sono sottoposti gli studenti universitari, si contrappone il grido di dolore di chi dovrà servirsi di quegli studenti, una volta che saranno diventati professori, medici, ingegneri, architetti, avvocati e così via, se dovessimo rendere più facile il conseguimento di una laurea. Aumentare il numero dei laureati consentendo un facile superamento degli esami, a cominciare da quello di ammissione, non è privo di conseguenze. Lo dicono i dati del Regno Unito che abbiamo analizzato in un nostro studio recente. È ragionevole pensare che, se dati simili fossero accessibili per l'Italia, direbbero la stessa cosa.

Tra il 1960 e il 2020, la frazione di laureati tra le persone in età compresa tra i 17 e i 30 anni è aumentata dal 5% al 53% oltre la Manica. Nello stesso periodo, le capacità cognitive di questi laureati sono diminuite: quelli delle ultime coorti hanno un'intelligenza inferiore rispetto a quelli delle prime coorti, in una misura pari al 13% della normale variazione di intelligenza nella popolazione (scarto quadratico medio). Ciò significa che l'espansione del numero di laureati è stata realizzata conferendo il titolo di studio universitario a persone progressivamente meno intelligenti. Consideriamo per esempio un medico laureato negli anni '60 e uno degli anni 2000, entrambi osservati agli inizi delle loro rispettive carriere. Questi dati suggeriscono che il laureato più recente sia probabilmente meno bravo a curare i suoi pazienti. Per essere ugualmente bravo, i suoi docenti e lui stesso avrebbero dovuto fare molta più fatica per completare la sua preparazione. Questo perché non è vero che chiunque, indipendentemente dalle sue capacità cognitive, possa diventare un bravo medico grazie a un colpo di bacchetta magica.

L'espansione del numero di laureati nel Regno Unito, ci offre un'altra lezione interessante. L'obiettivo, pienamente condivisibile, era di raggiungere "le riserve di abilità inutilizzate nelle fasce più povere della popolazione". Così scriveva Lionel Robbins nel rapporto che il governo gli aveva chiesto e che gettò le basi di quella espansione. Purtroppo, non è andata così. La scarsa attenzione per una selezione basata sul merito ha fatto sì che i nuovi studenti universitari venissero dalle famiglie più abbienti, indipendentemente dalle loro capacità cognitive. Il contrario, quindi, di quello che Robbins auspicava.

Il nostro studio mostra che un'espansione dell'istruzione terziaria più attenta al merito avrebbe consentito, nel Regno Unito, di ammettere nelle università un numero maggiore di studenti con capacità cognitive almeno pari a quelle di chi li aveva preceduti. Quindi, senza mettere a repentaglio la qualità dei servizi da loro offerti, una volta entrati nel mondo del lavoro. Doveroso quindi prestare attenzione all'appello di Emma Ruzzon e sostenere gli studenti universitari nel loro percorso, ma senza dimenticare quello che l'esperienza del Regno Unito ci insegna.»

**Del resto, se l'unico modo praticabile per consentire ai nostri giovani di raggiungere la laurea fosse ormai diventato, per qualsivoglia motivo, ridurre ulteriormente i livelli di competenze richiesti e previsti (ricordiamo che siamo il paese in Europa con il più basso livello di competenze raggiunte) questo certificherebbe uno stato di miseria culturale ed educativa di allarmante gravità. E tale strada non potrebbe essere percorsa da coloro che hanno a cuore il bene comune.**

Ma, evidentemente, sta accadendo qualcosa alla vita dei nostri ragazzi che va oltre la scuola e le problematiche ad essa collegate, oltre la formazione. Qualcosa di profondo che sembra erodere in loro le ragioni di vita e di speranza, tanto da rendere insopportabile qualsiasi carico ulteriore, scolastico o no. È forse questo l'errore decisivo di fondo degli appelli delle due studentesse: scambiare il sintomo per la malattia.



Dati inquietanti e raggelanti infatti si diffondono oltre la scuola, e oltre il modello italiano di essa. A riprova del carattere sintomatico delle questioni poste.

ANSA.it · Salute&Benessere · Medicina · In Europa 3 suicidi di adolescenti al giorno, è la seconda causa di morte

## In Europa 3 suicidi di adolescenti al giorno, è la seconda causa di morte

Rapporto Unicef, 9 milioni con problemi di salute mentale

**Le richieste di consulenze neuropsichiatriche per stati ansiosi o depressivi, anche in urgenza, sono lievitate di 40 volte in due anni.** I casi di tentato suicidio negli adolescenti sono aumentati del 75%. E circa 100 mila ragazzi hikikomori vivono l'isolamento sociale. I dati dal congresso Fimp (Federazione Italiana Medici Pediatri)

«Anche uno può essere un numero da capogiro, se si parla di un adolescente o pre-adolescente che tenta il suicidio. Uno al giorno per la precisione, solo guardando entro i confini del nostro Paese. E moltiplicando uno per 365 viene fuori un aumento del 75% dei casi rispetto a soltanto due anni fa.

Non solo: “Sono 100mila i giovanissimi che hanno preso la strada della morte sociale, i cosiddetti hikikomori, isolati nella loro stanza, in fuga dall'interazione col mondo, travolti dalla paura del giudizio, soli”, dice Antonio D'Avino, presidente della Federazione Italiana Medici Pediatri (FIMP) durante la seconda giornata del sedicesimo Congresso Scientifico Nazionale dei pediatri di famiglia, in corso a Riva del Garda.

E a far girare la testa non è solo l'aumento nel numero di richieste di consulenze neuropsichiatriche per stati ansiosi o depressivi e di quelle effettuate in urgenza per tentato suicidio e comportamenti autolesivi, ma anche la fascia di età interessata, come sottolinea Anna Latino, co-referente del gruppo di lavoro: “Le richieste sono lievitate di quasi 40 volte, in particolare nei giovani tra i 9 e i 17 anni. Vogliamo porre l'accento sulla forbice che riguarda l'età di questi casi: sempre più ampia”. Il Pediatra di Famiglia viene quindi ad essere un riferimento per genitori e ragazzi.

Anche il fenomeno degli hikikomori interesserebbe i ragazzi e le ragazze appartenenti a questa fascia di età, con i primi segnali che si manifesterebbero a partire da un'età media di 15 anni. “Si tratta - spiega Marco Crepaldi, psicologo e presidente fondatore di Hikikomori Italia - di una pulsione all'isolamento fisico, continuativa nel tempo, che si innesca come reazione alle eccessive pressioni di realizzazione sociale, tipiche della società capitalistiche economicamente sviluppate.”

Un fenomeno che sembrerebbe interessare principalmente i maschi, anche se, secondo Crepaldi, il numero di femmine coinvolte potrebbe essere sottostimato. La durata di questo ritiro sociale tende a prolungarsi oltre i tre anni e sono due le fasi identificate: la prima caratterizzata dall'abbandono della scuola e dall'allontanamento di quasi tutti i contatti sociali diretti, tranne quelli con i familiari stretti; la seconda contraddistinta dall'allontanamento persino dei genitori e dall'evitamento anche delle relazioni virtuali. Questo secondo stadio, prosegue Crepaldi, riguarda solo una minoranza della popolazione, che ha verosimilmente sviluppato una qualche forma psicopatologica associata al ritiro.

L'esperto precisa che la dipendenza da Internet non sembra costituire la causa del disagio, ma piuttosto un effetto e rappresenta anche l'unica forma di interazione accettata durante questa forma di isolamento. “La fragilità relazionale - prosegue - è molto difficile da affrontare. Si innesca quando ci sentiamo pressati a una corsa per il successo personale, che si tratti di scuola, sport, sessualità”.

L'abuso dei social media e all'importanza, specialmente per i più giovani, di ricevere riscontri positivi per quanto riguarda la propria immagine, è sicuramente un tema centrale. “Vince chi molla” - dice l'esperto - “ma gli hikikomori non lo sanno”.



20  
2003 | 2023  
Fondazione  
Umberto  
Veronesi

magazine  
IL PORTALE DI CHI CREDE NELLA RICERCA

Inserisci parole chiave...

magazine ACCEDI

ONCOLOGIA FUMO ALIMENTAZIONE CARDIOLOGIA NEUROSCIENZE **PEDIATRIA** GINECOLOGIA

DONA ORA

SEI IN: MAGAZINE > PEDIATRIA > I GIOCHI SU INTERNET POSSONO «SPINGERE» A PENSARE AL SUICIDIO

PEDIATRIA

## I giochi su internet possono «spingere» a pensare al suicidio

Serena Zoli

PUBBLICATO IL 28-08-2018

PRENDITI CURA DELL'INFORMAZIONE  
SULLA SALUTE. LEGGI CON CALMA.  
CONDIVIDIVI RESPONSABILMENTE.

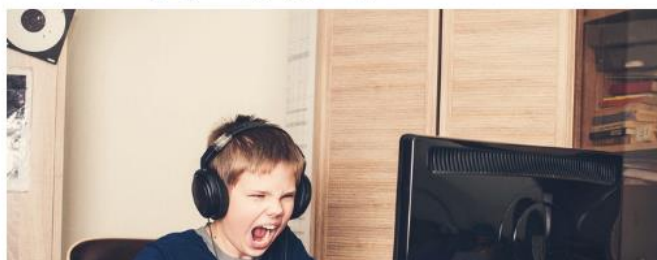


TAG:

INTERNET SUICIDIO DROGHE  
VIDEOGIOCHI



**L'uso patologico di Internet però innalza i tassi di azioni o idee autolesionistiche. Ma il male forse non è questo: è una sofferenza sottostante che spinge ad aggrapparsi a giochi di ruolo o ai social**



E ancora:

«Gli Hikikomori sono soprattutto giovani tra i 14 e i 30 anni, maschi nel 70-90% dei casi. Alla base di questa condizione – spiega Crepaldi – c'è un disagio adattivo sociale. I giovani, che sperimentano una forte ansia sociale, faticano a relazionarsi con i coetanei e ad adattarsi alla società.

Concause significative che concorrono all'instaurarsi della condizione "Hikikomori" possono essere rappresentate da rapporti difficili con i genitori che potrebbero essere o troppo incentivanti, senza rispettare le necessità e i disagi del ragazzo, o iperprotettivi. "Togliendo ai ragazzi la possibilità di sviluppare le competenze necessarie per transitare all'età adulta – specifica il dottor Crepaldi –, proteggendoli eccessivamente e impedendo loro di compiere errori, di fatto li si porta al fallimento di uno step evolutivo. I ragazzi hikikomori sono eterni adolescenti che hanno un rapporto conflittuale con i genitori da cui sono dipendenti, ma che allo stesso modo trattano male, alle volte usando contro di loro violenza verbale e fisica".

Per cercare di intervenire tempestivamente, prima che la situazione diventi sempre più irreversibile, è bene conoscere alcuni atteggiamenti che possono evidenziare chi è a rischio di sfociare nella condizione Hikikomori. «I principali campanelli di allarme a cui le famiglie dovrebbero prestare attenzione – chiarisce Marco Crepaldi – sono legati all'insofferenza nella socialità. (...) Gli hikikomori si isolano progressivamente e sviluppano una visione molto negativa della società, soffrendo particolarmente le pressioni di realizzazione sociale, dalle quali cercano in tutti i modi di fuggire. Tutto questo porta a una crescente difficoltà, demotivazione e depressione del soggetto. La dipendenza da internet, al contrario di quanto si pensi, non è una causa dietro all'esplosione del fenomeno, ma rappresenta una possibile conseguenza»

Dall'isolamento prolungato si innescano tutta una serie di problematiche che coinvolgono la salute a 360 gradi. "Oltre ad aumentare il rischio dello sviluppo di uno stato depressivo – prosegue lo psicologo –, la condizione Hikikomori ha impatto negativo su alimentazione e attività fisica, totalmente trascurate, così come la cura della propria persona. Generalmente, vivono di notte e dormono di giorno, invertendo completamente il ritmo sonno-veglia. Per gli hikikomori, il rischio di sviluppare una tendenza autodistruttiva è elevato: autolesionismo e abuso di sostanze sono diffusi, con la finalità di farsi del male. I soggetti Hikikomori, infatti, odiano la propria vita, condannata ad un circolo vizioso. Inizialmente non escono più a causa dell'ansia sociale, ma successivamente si insinua l'ansia del tempo perso,



accompagnata dalla sensazione di non poter più fare nulla per rimediare alla loro vita, ormai compromessa. Inoltre, perdendo contatto con la realtà, aumenta il rischio di sperimentare disturbi dissociativi e ossessivo compulsivi. Credo non esista nessun disturbo che non possa essere creato o esasperato da un isolamento così prolungato, da uno stress così costante, da una visione così pessimistica e cinica del proprio futuro e da disturbi depressivi e ansiosi”.

“Solitamente, i ragazzi Hikikomori sono molto restii a farsi aiutare”, spiega il dottor Crepaldi. “Le richieste, infatti, provengono principalmente dai genitori ai quali consigliamo di creare un legame positivo, un’alleanza genitore-figlio, fondamentale perché il ragazzo accetti di farsi aiutare. Solitamente forniamo aiuto psicologico online o a domicilio: partiamo dalla famiglia e cerchiamo di avvicinare il ragazzo. Se non collabora e non vuole essere aiutato, si cerca di intervenire e lavorare sul genitore sperando di ottenere effetto indiretto sul ragazzo. Consigliamo, come prima cosa, di dialogare con il ragazzo, e di rapportarsi a lui con un atteggiamento non giudicante. Al centro deve essere messo il suo benessere, senza alimentare quelle pressioni e quelle aspettative sociali, causa dell’isolamento. Per questo motivo, se il ragazzo rifiuta la scuola, è bene non insistere ma magari trovare un piano didattico personalizzato che preveda la frequenza a casa, da remoto. Sicuramente consigliamo di evitare atteggiamenti coercitivi come staccare internet, oppure usare la forza per impedire al figlio di chiudersi a chiave in camera. Oltre al supporto psicologico, è fondamentale un aiuto psichiatrico, anche farmacologico, qualora servisse, ad esempio in caso di una depressione grave”.» (Fonte: Fondazione Veronesi)

## Oltre il dolore e il fallimento

La paura del dolore è una delle fratture al cuore della nostra società. Un pericoloso cortocircuito educativo. Il mondo contemporaneo sembra terrorizzato dalla sofferenza. La paura del dolore appare così pervasiva e diffusa da spingere perfino a rinunciare alla libertà pur di non doverlo affrontare.

«Dimmi il tuo rapporto con il dolore e ti dirò chi sei!» Questo motto di Ernst Jünger è applicabile alla società nel suo complesso. Il nostro rapporto col dolore (*Schmerz*) rivela in quale società viviamo. Le sofferenze sono cifre di un codice: contengono la chiave per comprendere ogni società. Quindi chiunque voglia criticare la società deve effettuare un’ermeneutica del dolore. Se le sofferenze vengono lasciate solo alla medicina, ci sfugge il loro carattere di segni.

Oggi imperversa ovunque una *algofobia*, una paura generalizzata del dolore. Anche la soglia del dolore crolla con rapidità. L’algofobia ha come conseguenza un’*anestesia permanente*. Si evita qualsiasi circostanza dolorosa. Persino le pene d’amore sono diventate sospette. L’algofobia si estende nell’ambito sociale. Ai conflitti e alle controversie che potrebbero condurre a confronti dolorosi viene riservato uno spazio sempre minore. L’algofobia interessa anche la politica. Aumentano la spinta al conformismo e la pressione del consenso. (...)

Noi viviamo in una società della positività che tenta di sbarazzarsi di tutto ciò che è negativo. Il dolore è la negatività per antonomasia. La felicità quale missione della psicologia positiva è strettamente legata alla promessa di un’oasi permanente di benessere ottenibile per via medica. La crisi statunitense degli oppioidi possiede un carattere paradigmatico. Non a caso, già alcuni decenni orsono lo studioso del dolore David B. Morris osservava: “Gli americani di oggi appartengono probabilmente alla prima generazione sulla Terra che considera un’esistenza priva di dolore come una sorta di diritto costituzionale. Le sofferenze sono uno scandalo.”

Il dolore viene interpretato come un segno di debolezza, qualcosa da nascondere o da eliminare in nome dell’ottimizzazione. Esso non è compatibile con la performance. La passività della sofferenza non ha alcun posto nella società attiva dominata dal poter fare. Oggi il dolore viene privato di qualsiasi possibilità di espressione: viene condannato a tacere. La società palliativa non permette di animare, verbalizzare il dolore facendone una passione. La società palliativa è inoltre una società del mi piace, che



cade vittima della mania di voler piacere. Ogni cosa viene lucidata finché non suscita approvazione. Il *like* è l'emblema, il vero e proprio analgesico della contemporaneità. Non domina solo i social media, ma anche tutti gli ambiti della cultura. Nulla deve più far male. Non solo l'arte, ma anche la vita stessa dev'essere *instagrammabile*, ovvero priva di angoli e spigoli, di conflitti e contraddizioni che potrebbero provocare dolore. Ci si scorda che il dolore purifica, emana un effetto catartico.» (B. Han, La società senza dolore. Einaudi 2021)

A Modena è nata la prima Scuola di Fallimento, con lo scopo di insegnare a perdere per vincere attraverso l'uso di metodologie esperienziali, ludiche e immersive: teatro, roleplay, simulazioni, coaching e mentoring. Lavorare sugli errori perché diventino un'opportunità di successo. È una azione interessante che merita di essere osservata, come ha fatto di recente il quotidiano Il Tirreno.

La testimonianza

## Il buono dietro lo sbaglio: una scuola insegna a superare la paura di fallire

di Martina Caroti\*



Ecco i suggerimenti che le atlete di età compresa tra i 14 e i 19 anni della Bellaria Volley di Pontedera (in provincia di Pisa) hanno ricevuto dagli esperti della Scuola di Fallimento di Modena

esperienza di qualcosa che non va come vorremmo, della fragilità, dell'insuccesso, della necessità di cambiare rotta. "Se non cambiamo la mentalità con cui ci rapportiamo al fallimento gli incentivi al successo risulteranno inutili" dichiara la ideatrice della scuola che si rivolge a studenti delle scuole (dai 10 anni in su) e universitari; NEET e adolescenti a rischio dispersione scolastica; insegnanti e genitori; persone in cerca di occupazione, che intendono cambiare lavoro o mansione all'interno della stessa azienda; imprenditori e aspiranti imprenditori, e manager.

«Nel 2015 ho liquidato la mia società e ho perso la cattedra all'università di Modena, per mancanza di fondi – racconta. Così ho iniziato a pensare alle scelte che avevo compiuto, a chi ero e cosa volevo fare da grande, e ho rimesso in discussione tutta la mia vita.

Ho capito che noi siamo le nostre scelte ma siamo anche responsabili di quelle scelte, e ho deciso di avviare una nuova impresa, per mettere a frutto le mie conoscenze ed essere di supporto ad altri per crescere dal punto di vista personale e professionale».

La scuola, tutta la scuola, dovrebbe essere esattamente anche questo.

Una idea di scuola che preveda di non vedere gli errori, di fingere che non ci siano, di voltarsi dall'altra parte, di attutirne fino ad eluderne le conseguenze, che con espedienti tolga ai giovani la possibilità di affrontare e superare il senso di fallimento, è una scuola diseducativa, ingannatrice e pericolosa.

# Capitolo 7

OLTRE LE CAUSE ECONOMICHE

## Non solo ragioni economiche

Si potrebbe pensare che il fenomeno della povertà educativa riguardi solo alcune classi sociali. In realtà povertà educativa e formativa non hanno soltanto cause economiche. Anche per il problema della povertà educativa la letteratura mostra che non è corretto limitarsi a esasperare eccessivamente la mancanza dei mezzi economici come unica causa. Molte sono le esperienze di resilienza educativa come annota Save the Children. La “resilienza educativa” è sorretta da una istruzione di qualità, e da una comunità educante viva a presente attorno ai minori. Il che porta ad una domanda indispensabile: quali sono le opportunità che il nostro territorio offre alle ragazze e ai ragazzi che la abitano? Quali alternative plausibili al degrado sociale? Tutto questo ha due sintomatologie. Da un lato l’iper-accudimento che ha eroso la capacità di resilienza dei giovani. È il caso dei genitori in agio sociale. Accade che si instauri anche tra famiglia e scuola una “alleanza diseducativa” finalizzata a rimuovere ogni ostacolo. La letteratura parla di “genitori curling” e di “genitori elicottero”. Sull’altro versante sociale si ha l’ipo-accudimento. Famiglie pulviscolari e disfunzionali, genitori assenti e incapaci di cura, che tolgono ai figli il contesto dove poter crescere e sviluppare la propria personalità in modo adeguato. Invece educare è un viaggio fatto assieme. La scuola non può compensare tutto questo da sola. Pensare che così possa essere significa non voler risolvere il dramma educativo. Il suo compito è trasmettere le competenze previste.

L’analisi sociologica del fenomeno della povertà educativa che abbiamo finora illustrato nella drammaticità della sua crudezza considera determinanti i fattori strutturali delle condizioni di vita culturale, relazionale ed economica delle famiglie (cfr. R. Siza, *Il sociologo nel contrasto delle povertà educative*). Reddito, professione e livello di istruzione dei genitori sono con-cause che incidono enormemente nella disparità culturale e nelle scelte educative e formative dei minori (cfr. V. Corsi, *Povertà e povertà educativa nella prospettiva sociologica*).

La povertà educativa minorile, che è strettamente correlata con la dispersione scolastica esplicita ed implicita (cfr. M. Rossi-Doria, *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*; F. Batini, *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*; F. Batini, I. Scierri, *Quale dispersione?*) pur non coincidendo con essa, è quindi anche un problema intergenerazionale di esclusione sociale e, soprattutto, come ogni forma di povertà, **non può mai essere ridotta a un fenomeno solo socioeconomico** (cfr. S. Paugam, *Le forme elementari della povertà*; G. Iorio, *Interpretazioni di povertà. Come uscire dalla deprivazione*; R. Siza, *Povertà provvisorie. Le nuove forme del fenomeno*; E. Morlicchio, *Sociologia della povertà*).

Per Save The Children la povertà “è un circolo vizioso: la privazione materiale porta alla povertà educativa e viceversa” (Save the Children 2017). Tuttavia fermo restando che i dati riguardanti l’Italia sono quelli drammatici sopra ricordati, **anche per il problema della povertà educativa, così come per il riconoscimento dei diritti dell’infanzia, la letteratura mostra che non è corretto limitarsi a esasperare eccessivamente la mancanza dei mezzi economici come unica causa.**

Per due ordini di motivi che saranno discussi nei seguenti paragrafi.

### Un fenomeno “intrecciato”

Il primo riguarda le origini del fenomeno, nel senso che la povertà educativa è causa ed effetto di quella economica ma **è correlata e condizionata fortemente, dal contesto relazionale e dai processi di socializzazione primaria e secondaria che coinvolgono ogni persona.** Per quanto, quindi, nascere e

crescere in una famiglia con limitate possibilità economiche implichi avere limitate opportunità formative e culturali, si ha povertà educativa anche all'interno di famiglie con redditi elevati ma con problemi affettivi, cognitivi, relazionali, culturali.

**Anzi emerge più significativamente nelle condizioni di povertà di partenza un fenomeno incoraggiante: la resilienza educativa.** Si confronti ad esempio il testo *Giovani invisibili. Storie di povertà educativa e di riscatto*, G. Di Fazio.

«Eppure, nei tanti Bronx che popolano il Mezzogiorno e che forniscono manovalanza alle varie mafie si sono accese alcune piccole (o grandi) luci che lasciano intravedere storie di riscatto dalla povertà educativa e di ritrovata libertà per i minori di scegliere e di sognare il proprio futuro.» (Giovani invisibili. Storie di povertà educativa e di riscatto, G. Di Fazio)

In un testo di Save the Children del 2018, intitolato *“Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia”*, è interessante notare come si possa lavorare in una prospettiva di ricerca “rovesciata” partendo dalla constatazione che, nonostante ci sia questa grave correlazione tra povertà economica e povertà educativa e che queste situazioni di svantaggio sono difficilmente superabili, **va preso nella massima considerazione (anche per le indicazioni che esso contiene) il caso di minori resilienti, cioè minori che hanno trovato o trovano nella scuola e nell'impegno le capacità per affrontare positivamente le situazioni di svantaggio e che riescono ad avere una carriera scolastica buona.**



Lo studio presentato da Save the Children in collaborazione con l'Università di Tor Vergata e misura, insieme ai risultati dei test PISA dei bambini con situazioni di svantaggio economico, anche altri indicatori relativi alle politiche di sviluppo e aspetti della vita quotidiana. L'analisi del caso dei minori resilienti cerca di comprendere quali siano i fattori protettivi che fanno superare condizioni di povertà educativa e puntare su questi. **I più importanti di questi fattori sono: l'offerta educativa di qualità soprattutto nei**

**servizi educativi per la prima infanzia** (che è, come sappiamo, l'età della “mente assorbente” del bambino e che deve adeguatamente essere coltivata e riempita) **e una comunità educante in grado di potenziare l'offerta educativa extrascolastica e accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita.**

È necessario porre una domanda, di validità anche locale, sul filo della provocazione. **Quali sono le opportunità educative**, oltre al tempo scuola vissuto nelle modalità più varie, che il territorio offre alle giovani ed i giovani adolescenti che vivono un contesto familiare fragile, o semplicemente indaffarato per ragioni lavorative che non di rado sono hanno la priorità della sopravvivenza? Quali luoghi? Quali esperienze sono per loro accessibili? Quali alternative plausibili ad un contesto di degrado? È vero che gli eroi possono comunque andare contro corrente e salvarsi. È vero che ciò è più facile se si ha alle spalle una famiglia in grado di accompagnare e provvedere. Ma tutti gli altri? Il problema non ci riguarda finché non diventa di ordine pubblico?

Tutte le agenzie educative devono su questo aprire una riflessione seria e contrita.

Il secondo motivo ha a che fare con tutti quei casi in cui **la rivendicazione della questione economica, percepita ancora come sola mancanza di mezzi, può diventare controproducente fino ad essere un espediente utile solo a reiterare la logica della compensazione e quella dell'inerzia**. La mancanza di mezzi economici viene erroneamente percepita come una inesorabile condanna sociale ed educativa. Un esempio in tal senso è rappresentato da tutte quelle comunità educanti e quei territori che hanno comunque difficoltà a modificare l'atteggiamento nei confronti del problema anche quando si trovano in periodi con fondi economici modesti da poter investire. Tali situazioni potrebbero essere comunque una occasione per comprendere che **la risorsa più importante risulta essere la disponibilità al cambiamento mentale e culturale della comunità**, ovvero la volontà politica di resilienza sociale del modo di rapportarsi al mondo dell'infanzia e alle vulnerabilità che via via si presentano. Se nasce la volontà di resilienza e di risalita, se essa viene stimolata e supportata con opportuni progetti, la risalita è possibile.

E dunque il problema della marginalità sociale e della povertà educativa non è circoscrivibile soltanto nel perimetro della mancanza di mezzi economici. Se proviamo quindi ad analizzare più a fondo emergono due atteggiamenti in qualche modo generatori di povertà educativa e sociale.

Le due motivazioni sopra descritte si manifestano in due problematiche sociali ed educative.

### Iper accudimento

Secondo una indagine della Varkey Foundation i genitori italiani sono quelli che passano il maggior numero di ore settimanali ad aiutare i figli con i compiti. Gli autori definiscono disastroso questo fenomeno definito iper accudimento.

[ANSA.it](#) > [Salute&Benessere](#) > [Salute Bambini](#) > [La crescita](#) > [Genitori passano sempre più tempo con i figli, eccesso di accudimento](#)

## Genitori passano sempre più tempo con i figli, eccesso di accudimento

Boom di bambini senza autonomie di base come vestirsi e dormire



Redazione ANSA ROMA 26 luglio 2022 08:40

Scrivi al

Appare molto utile tentare di analizzare questo dato.

«Il dato non è positivo, perché i genitori di oggi 'soffocano' i figli con un eccesso di accudimento che impedisce loro di divenire autonomi e indipendenti.

Lo dice in un'intervista all'ANSA lo psicoterapeuta Daniele Novara in occasione del convegno nazionale del Centro psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti (CPP), intitolato "Dalla parte dei genitori".

"Una volta – spiega Novara – nessun genitore avrebbe mai pensato di passare tanto tempo con i figli, di condividere tutto con loro. I bambini stavano con i coetanei, gli adulti con gli adulti". Oggi siamo di fronte a una vera e propria emergenza educativa, afferma il direttore del CPP, i genitori non educano ma accudiscono, sostituendosi ai figli, fanno le cose al posto loro pur di prevenire frustrazioni e difficoltà. Così, però, impediscono loro di crescere. Non a caso oggi sono sempre più diffuse tra i bambini difficoltà sistematiche nelle autonomie di base come vestirsi da soli, preparare la cartella, andare a letto, quindi addormentarsi da soli nella propria stanza, senza passare dal lettone.

Il problema, spiega, è che “tra gli anni ‘70 e ‘80 c’è stata una mutazione antropologica che ci ha traghettati da una ‘società comunità’ a una narcisistica, nella quale i valori dell’individuo prevalgono su quelli della collettività. E i bambini, via via, sono diventati beni sempre più preziosi, unici, amati e accuditi, travolti dall’enorme investimento narcisistico dei loro genitori”.

“La cura giusta, invece, è educare i figli, eliminando gli eccessi di accudimento e organizzando spazi e tempi per la loro autonomia”, conclude Novara. Lo diceva già la Montessori: se noi facciamo le cose al posto del bambino, lo danneggiamo.» (Fonte ANSA)

Alberto Pellai, medico, psicoterapeuta dell’età evolutiva e autore di *Il metodo famiglia felice* (De Agostini), saggio scritto con la moglie Barbara Tamborini, psicopedagoga.

«È che a un certo punto madri e padri si sono messi in testa che i propri figli avessero il diritto alla felicità assoluta. E hanno cominciato a sentirsene responsabili. È la prima volta nella storia del genere umano che accade una cosa simile.»

«Così si sono trasformati in quelli che io chiamo genitori-spazzaneve, ovvero genitori sempre in allerta o in azione per prevenire qualunque possibile infelicità dei figli, a partire dalle piccole insoddisfazioni. Un compito gravosissimo, una fatica immane e che, soprattutto, non trova mai fine. Perché inseguendo la felicità si aumentano all’infinito le cose di cui preoccuparsi».

Dello stesso avviso anche Luciano Di Gregorio, psicologo e psicoterapeuta. Ai figli abbiamo riservato troppa attenzione e comprensione narcisistica, e poca cura, poco amore generativo e ora questo rischia di ripercuotersi contro di loro. È il messaggio del suo saggio severo e convincente *Genitori, fate un passo indietro* (Franco Angeli).

«Abbiamo creduto di essere buoni genitori facendo i genitori liberali, ovvero riconoscendo ai figli il massimo della libertà di esprimersi e, al contempo, preservandoli da sofferenze e frustrazioni, un modello che, peraltro, ha instillato in loro molte aspettative di autorealizzazione, successo sociale, felicità. Risultato: rischiamo che i nostri figli siano incapaci di reggere l’urto con la realtà, che necessariamente comporta inciampi e sofferenze, perché non gli abbiamo trasmesso le risorse per farlo».

È utile considerare i risultati di una interessante ricerca *Helicopter Parenting May Negatively Affect Children’s Emotional Well-Being, Behavior* dell’Associazione Americana degli Psicologi che ha messo in evidenza come i figli di genitori iper protettivi siano meno autonomi, più fragili, sviluppino più facilmente ansia e stress e abbiano problemi scolastici.

«La nostra ricerca ha dimostrato che i bambini con genitori in elicottero potrebbero essere meno in grado di affrontare le impegnative esigenze della crescita, in particolare con la navigazione nel complesso ambiente scolastico. I bambini che non riescono a regolare le proprie emozioni e il proprio comportamento in modo efficace hanno maggiori probabilità di recitare in classe, avere più difficoltà a fare amicizia e avere difficoltà a scuola». (Nicole B. Perry, Università del Minnesota, autrice principale della ricerca.)

Di Gregorio, ed altri autori, suggeriscono come soluzione la “capacità negativa”:

«Si tratta di attivare una predisposizione mentale che ci porti a non intervenire di continuo per favorire la soluzione delle difficoltà del figlio. E restare in attesa fiduciosa che lui, da solo, compia quegli atti creativi che, prima o poi, finiranno per renderlo protagonista autonomo delle proprie scelte». (Di Gregorio)

Si vede dunque come **l'iper protezione genitoriale sia uno degli elementi che ha eroso la capacità di resilienza dei giovani**. Tale elemento si rintraccia più frequentemente nelle famiglie che vivono in condizioni di agio socio-economico.

Alcuni autori hanno indicato una pista di riflessione: *Genitori elicottero. Come stiamo rovinando la vita dei nostri figli* (Lena Greiner e Carola Padtberg, Feltrinelli).

«Stiamo parlando dei cosiddetti genitori elicottero, pronti ad accorrere in soccorso ai figli, a sorvolare sopra le loro teste per controllare qualsiasi cosa facciano, e infine ad atterrare e prestare aiuto per ogni minimo problema. Alcuni li definiscono anche genitori spazzaneve, che liberano la strada da ogni ostacolo, o genitori curling, che strofinano il fondo davanti ai piedi dei figli affinché scivolino senza alcuno sforzo lungo il cammino della vita. (...) Senza dubbio è peggio abbandonare un figlio a se stesso che viziarlo. E a viziarlo la maggior parte dei genitori riesce sicuramente al meglio. Ma si può anche ridere un po' di quelli che superano davvero ogni limite. Accade così che alcuni genitori facciano letteralmente impazzire gli insegnanti con pretese assurde e richieste folli, che sono non solo irrealistiche, ma anche controproducenti nei confronti del figlio – ammesso si desideri che cresca come adulto indipendente e autonomo. Anche educatori, allenatori di calcio, pediatri o consulenti per l'orientamento agli studi sostengono che spesso la componente più estenuante del loro lavoro siano i genitori. (...)

Tra le madri e i padri elicottero ci sono gli ansiosi, gli ambiziosi e gli stravaganti – e tutti hanno una cosa in comune: non conoscono il concetto di limite. “Io sono la migliore amica di mia figlia. Condividiamo tutto, persino l'abbigliamento” ha dichiarato per esempio una madre nei colloqui con i professori. Un altro aspetto che accomuna le categorie di cui sopra è il fatto che questi genitori non si fidano più di nessuno: né dei medici, né degli insegnanti, né degli educatori. E tanto meno del proprio intuito personale. È questo che li porta ad avere un rapporto distorto con i figli e con chiunque abbia a che fare con loro.» (L. Greiner, C. Padtberg – Genitori elicottero. Come stiamo rovinando la vita dei nostri figli)

Naturalmente non vi sono soltanto “genitori elicottero”, (o “genitori curling” per la tendenza a spazzolare davanti ai piedi dei loro figli perché possano avanzare scivolando). Esistono anche “docenti curling”, “scuole curling”, “luoghi curling”, che divengono compiacenti in questo furto educativo.

**A volte accade che tra le diverse agenzie educative (genitori, docenti, scuola) al posto di una alleanza educativa si instauri una vera e propria alleanza diseducativa, finalizzata alla rimozione di ogni ostacolo** e alla conseguente erosione delle capacità di superarlo, conducendo i giovani all'età adulta in una specie di infanzia permanente, una specie di ibernazione che li espone a fragilità o scolastiche, o personali, o psicologiche.

Le ragioni sono molteplici, come abbiamo già visto nelle pagine precedenti. Merita ascoltare anche una opinione forse un po' ruvida, ma autorevole:

«I genitori devono difendere sempre gli insegnanti altrimenti minano la sfera dell'affettività e dunque la crescita dei loro figli. (...) Espellerei i genitori dalle scuole, a loro non interessa quasi mai della formazione dei loro figli, il loro scopo è la promozione del ragazzo a costo di fare un ricorso al Tar (...). Alle superiori i ragazzi vanno lasciati andare a scuola senza protezioni, lo scenario è diverso, devono imparare a vedere che cosa sanno fare senza protezione. Se la protezione è prolungata negli anni, come vedo, essa porta a quell'indolenza che vediamo in età adulta.» (U. Galimberti)

L'opinione espressa da Galimberti in diversi interventi pubblici contiene delle imprecisioni di non poco conto. La decisione circa la promozione o la bocciatura è assunta dal Consiglio di Classe, organismo a cui spetta il coordinamento didattico e l'analisi dell'andamento generale della classe. In esso i genitori sono presenti, ma con un ruolo consultivo, mentre non possono partecipare alle sessioni in cui si assumono le decisioni relative alla promozione e alla bocciatura. La presenza dei genitori si



colloca altrove, nel Consiglio d'Istituto che è l'organo strategico che elabora e adotta gli indirizzi generali nella sua funzione di orientamento del sistema scolastico, organo di cui hanno la presidenza e il 40% dei membri. Potenzialità non sfruttate: almeno nei termini di una auspicata e prevista corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia che finora sembra essere rimasta lettera.

«Per scrivere questo libro ho viaggiato dalla provincia alle città, dal centro alla periferia. Sono molti gli insegnanti che hanno accettato di raccontarsi, mettendo in mostra medagli ma anche ferite, più spesso le seconde. Graduando i toni, da quello furibondo a quello stanco e rassegnato, quasi tutti hanno pronunciato il loro anatema contro i genitori e lo stato della famiglia italiana. Qualcuno con garbo, altri con una rabbia che mi è sembrata disperata. Il peggiore degli alunni è sempre migliore dei suoi genitori, ho sentito ripetere spesso. E a leggere i verbali degli ispettori del ministero della Pubblica istruzione, l'astio è reciproco. Denunce, ricorsi, proteste, le famiglie non riconoscono più alcuna autorità e competenza ai professori, ma al tempo stesso demandano alla scuola una lunga lista di doveri che invece spetterebbero a loro. È una schizofrenia abbastanza evidente. Sei uno zero, ma devi risolvermi i problemi che io no sono capace di affrontare a casa mia.» (M. Imarisio, Mal di scuola)

Né possiamo esimerci dall'osservare che la bocciatura, in sé, è un male da evitare (seppure non la fine del mondo), una *extrema ratio* che dovrebbe conservare una intenzione non algebrica ma profondamente educativa. Non è facendo la faccia feroce che si educa. Ma l'imprecisione, pur significativa, non toglie forza al ragionamento. Un eccesso di protezione da parte della società, della famiglia, della scuola rischia di erodere fondamentali capacità dell'alunno, e in tal modo, paradossalmente, invece di aiutare il ragazzo, la scuola lo ostacolerebbe, diseducandolo.

Si tratta di più che di una opinione. I dati indicano come la promozione facile rappresenta erode il senso dell'impegno, consuma l'autostima, conduce alla fragilità, toglie ai giovani la fiducia in se stessi e la possibilità di svilupparla, li priva della capacità di costruire il proprio futuro.

Come per segnare la differenza, per suscitare domande, riportiamo un altro recente fatto di cronaca di segno opposto. A proposito di ansia superata.

Home > Attualità > Ex studenti ritrovano l'anziano prof malato senza parenti e fanno i turni...

ATTUALITÀ

## Ex studenti ritrovano l'anziano prof malato senza parenti e fanno i turni per assisterlo: "Ci ha detto di prendere noi i suoi libri"

Di Redazione - 03/03/2023

«Una storia davvero toccante quella del docente Umberto Gastaldi, 82 anni, ex professore di filosofia, raccontata da *Il Corriere del Veneto*. Quest'ultimo è stato raggiunto dai suoi ex alunni che lo hanno cercato in lungo e in largo per dargli supporto dopo anni dal loro incontro, ben quaranta, adesso che si trova in ospedale, malato.

Tutto nasce da quando, lo scorso 6 febbraio, Nicoletta Bertorelli, ex alunna del liceo scientifico Gobetti di Torino ed oggi docente, guarda caso di filosofia, che non ha mai perso i contatti con il professor Gastaldi, lo tagga su Facebook ma da lui non riceve alcuna risposta. Lei e i suoi ex compagni di classe decidono allora di provare a cercarlo, preoccupati. Incancellabile il ricordo di quell'insegnante dai modi austeri ma dalle riflessioni profonde. "D'altra parte, non ha mai voluto accattivarsi le simpatie degli allievi, era

severo, voleva che prendessero la scuola e lo studio come una cosa seria, severo, ma pronto ad offrire i famosi caffè ai ragazzi prima di entrare a scuola.”

Per quattro giorni il gruppo setaccia l'intera rete social del professore, ma senza successo. Il prof non ha famiglia, è rimasto solo e pare scomparso, la chat di classe bolle e il quinto giorno, preoccupati, gli ex ragazzi si lanciano a sondare gli ospedali. Dopo ore concitate finalmente l'Ospedale San Bortolo risponde: “È qui, ricoverato dal 6 dicembre”. La classe ha deciso di non lasciarlo più: “Facciamo i turni per andare a trovarlo, ci riuniamo quasi tutti i giorni in videochiamata per risolvere i problemi pratici. Siamo adulti adesso: uniti siamo una forza stupefacente. E questo lo conforta”

Gli ex compagni di classe si sono abbandonati ai ricordi: “Per me era stupefacente quante lingue straniere conoscesse bene. E la soddisfazione enorme che provavo se l'interrogazione andava bene. Non ti chiedeva nozioni, ma di ragionare, collegare, avere intuizioni ed espandere il campo di applicabilità” “Aveva un ‘guscio’ austero. Poteva apparire duro, a volte addirittura sferzante. Ricordo ancora l'ansia, quando il dito indice del prof scorreva in su e in giù il registro...”.

Un professore severo, a tratti sferzante. L'ansia prima dell'interrogazione. Eppure un legame profondissimo. Una storia che racconta una forza interiore, una grinta educativa (negli insegnanti, nell'istituzione scuola, negli studenti, nelle loro famiglie) che oggi sembra non esserci più. Con tutte le conseguenze di questa assenza.

Si tratta di scelte che ledono il futuro dei figli, narcisiste se operate da genitori, o ipocritamente comode quando compiute da altre agenzie educative.

L'esito è assai grave: incapacità di costruzione del futuro, lacune non sanabili nelle *life skills*, ansia, stress, aggressività, fragilità difficilmente sanabili nell'età adulta. Le conseguenze sono a dir poco allarmanti.

ANSA.it › Salute&Benessere › Sanità › Aumenta nei giovani l'uso di psicofarmaci senza ricetta

## Aumenta nei giovani l'uso di psicofarmaci senza ricetta

Sabrina Molinaro (Ifc-Cnr): "Situazione preoccupante"



Redazione ANSA BOLOGNA 26 agosto 2022 15:40

Scrivi alla redazione Stampa

Anche l'ironia può aiutarci a comprendere meglio qualcosa sulle cause di questa “catastrofe educativa” come la definisce il Papa, e forse, finalmente, a riflettere:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Zh3Yz3PiXZw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=CkKAXq0ZE0s>

### Ipo accudimento

**Sull'altro versante sociale, invece, si rischia e spesso volte si registra l'abbandono dei figli a se stessi. Famiglie pulviscolari e disfunzionali, genitori assenti e incapaci di cura, che tolgono ai figli il contesto dove poter crescere e sviluppare la propria personalità in modo adeguato.** Quindi attorno ai figli rischiano di accadere due rischi educativi: genitori troppo assenti o genitori troppo presenti: entrambi questi atteggiamenti (di genitori, di scuole, di docenti) rivelano incapacità di cura e di amore autentico.

La letteratura mette in evidenza come sia paradossalmente meno difficile compensare l'ipo accudimento dall'iper accudimento.

mpre più aggressivi Famiglie assenti e poco autorevoli"

[Home](#) > [Modena](#) > [Cronaca](#) > ["Adolescenti sempre più aggressivi Famiglie asse...](#)

## "Adolescenti sempre più aggressivi Famiglie assenti e poco autorevoli"

L'aggressività tra i ragazzi è un disagio che caratterizza una buona fetta degli adolescenti. Basti pensare che, secondo i dati della società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, i disturbi neuropsichici sono presenti nel 20% della popolazione 0-17 anni, trend in aumento con la pandemia. Antonio Persico, professore di Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza di Unimore spiega quali siano i fattori che 'concorrono' a questo aumento di aggressività tra i giovanissimi.

«Non c'è una causa scatenante, ce ne sono molteplici. Ad esempio videogiochi che mostrano un livello di aggressività spaventoso, messi a disposizione di bambini di qualsiasi età o contenuti violenti sui social. Tra le altre cause, il cambiamento della struttura familiare e del rapporto con l'autorità. Faccio riferimento alla mancanza di autorevolezza agli occhi dei ragazzi in quelle figure che dovrebbero possederne.»

### Sintesi

**Educare è un viaggio fatto assieme.**

L'educazione è lo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità umana, fisici, intellettuali, affettivi e del carattere che aiutano a diventare un adulto capace di autonomia e di comportamenti orientati al bene. Il dizionario Treccani così definisce l'educazione:

«Il processo attraverso il quale vengono trasmessi ai bambini, o comunque a persone in via di crescita o suscettibili di modifiche nei comportamenti intellettuali e pratici, gli abiti culturali di un gruppo più o meno ampio della società. L'opera educativa è svolta da tutti gli stimoli significativi che raggiungono l'individuo, ma, in modo deliberato e organizzato, da istituti sociali naturali (famiglia, clan, tribù, nazione ecc.), e da istituti appositamente creati (scuole, collegi, centri educativi ecc.).»

Sulla natura e le finalità proprie dell'educazione le opinioni divergono in ragione dei differenti orientamenti filosofici e culturali sottesi alla riflessione pedagogica. L'accento cade, di volta in volta, sui valori etici dell'educazione o sui contenuti del sapere da trasmettere e acquisire, sulla necessità di promuovere la formazione del soggetto, la sua autonomia e libertà ovvero di assicurare l'integrazione dell'individuo nella società tramite l'assimilazione di modelli e comportamenti che ne garantiscono la conservazione e lo sviluppo.» (Fonte Treccani)

Quale che sia l'impostazione di riferimento verso la quale si sente maggiore affinità, resta condiviso che **l'educazione è una danza tra cura e responsabilità dove nessuna di queste due dimensioni può permettersi di oscurare l'altra**. Si diseduca con l'assenza educativa e si diseduca con l'iper protezione. In entrambi casi a risultare compromesse sono le possibilità di futuro per i ragazzi.

**Nessuna agenzia educativa che non sia capace di cura e che parimenti non coltivi e non richieda il senso di responsabilità** (intesa anche come conseguenza di fronte a ciò che si fa o che non si fa) **dovrebbe permettersi di definirsi tale**, dovrebbe permettersi di chiamarsi scuola.



**Se si sommano i minori in povertà assoluta e relativa, sono circa 3 milioni e 600 mila** (dati Istat), un terzo del totale, i minori poveri in Italia. In questa condizione non solo a causa del reddito. Dobbiamo infatti considerare tutti gli altri elementi che influiscono sulla vita di un bambino e di un giovane.

La condizione di povertà educativa dipende anche dal vivere in luoghi dove sono venute a mancare le occasioni di vita e, diciamo così, di ritualità comune, tradizioni di carattere comunitario che trasmettono un senso di identità e di appartenenza. Elementi questi che uniscono i bambini a prescindere dalle condizioni economiche dei genitori. Può, inoltre, esistere una difficoltà dei genitori a rispondere adeguatamente a difficoltà, fragilità personali, problemi familiari o questioni emotive, che aggravano la condizione di povertà educativa nel caso in cui si sommino a tutto ciò di cui abbiamo parlato.

Circa 10 anni fa un comitato di esperti ha creato una metodologia in grado di individuare i fattori dai quali dipende primariamente la povertà educativa in modo da costruire un Indice della Povertà Educativa (IPE) che tenesse conto ad esempio di:

- La presenza territoriale dei nidi per cui i bambini possano stare in un ambiente di socializzazione protetta e competente
- La possibilità di usufruire di un tempo scuola pieno o prolungato
- La presenza di una mensa scolastica
- L'esistenza di aule collegate a internet
- La presenza di opportunità culturali e sportive

Nel misurare la povertà educativa si è tenuto presente che l'apprendimento non avviene solo a scuola, ma dappertutto e che la scuola è una delle agenzie educative ma non la sola. Si apprende per strada, in una biblioteca di quartiere, perché vai a teatro e al cinema, perché suoni uno strumento musicale, perché frequenti un luogo di aggregazione giovanile, ecc. Sono le cosiddette competenze informali.

Quartieri dotati di adeguate infrastrutture educative servono da occasioni di apprendimento e ben organizzati cambiano la vita quanto una scuola buona.

Ci sono poi fattori ulteriori, diversificati per territorio.

- Vivere in una zona interna spopolata che fa sì che i tuoi coetanei siano a molti km di distanza
- Appartenere a quartieri disperati, come le periferie del Mezzogiorno, dove spesso domina la cultura della criminalità organizzata
- Risiedere in un quartiere degradato, non curato, senza verde e parchi giochi, dove i palazzi non hanno manutenzione e non ci sono servizi

**La scuola non può compensare tutto questo da sola. Chi pensa o afferma questo in realtà non vuole risolvere veramente il dramma educativo che abbiamo davanti.** La scuola ha un mandato istituzionale chiaramente definito che consiste nel garantire a tutti, indipendentemente dalle condizioni di partenza, l'apprendimento delle competenze codificate dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo dai 3 ai 14 anni e poi, successivamente, per la scuola superiore e per l'istruzione e formazione professionale.

«Quindi l'indipendenza della Scuola dalle condizioni di partenza degli alunni è fondamentale perché consente in astratto l'emancipazione dei bambini. Il problema è che questo non avviene: la scuola non produce più sufficiente mobilità sociale. Lo ha fatto in passato ma poi si è fermata.» (M. Rossi Doria)



**La battaglia contro la povertà educativa deve essere una priorità per la scuola**, su di essa non devono esservi steccati ideologici. È chiaro che non si tratta solo di abbandono scolastico, ma anche di povertà di competenze.

# Capitolo 8

## LA DISPERSIONE SCOLASTICA

## La dispersione scolastica

Cos'è la dispersione scolastica? Essa è ben di più di un banco lasciato vuoto. Si tratta di un fenomeno complesso e sfaccettato, con cause ed effetti molteplici. Quando il percorso formativo è interrotto precocemente o non completato si parla di dispersione esplicita. Sono il 12,7% i giovani italiani usciti prima del diploma o di una qualifica dal sistema educativo. Anche in questo indicatore siamo agli ultimi posti in Europa. L'analisi però deve andare oltre. Nel nostro Paese ci sono percentuali altrettanto gravi di "abbandoni impliciti" dispersione implicita, ovvero gli studenti che formalmente portano a termine con apparente esito positivo il proprio percorso ma ai quali viene permessa una frequenza passiva e deresponsabilizzata che conduce a raggiungere in modo scarso o del tutto assente le competenze previste. L'ottenimento di un titolo di studi privo delle relative competenze sposta solo avanti il problema, anzi lo pone fuori del raggio di azione delle istituzioni e lo rende definitivo. È sensato occuparsi solo di uno dei due? Ovviamente no. La valutazione della efficacia formativa e del conseguente rischio di dispersione implicita deve accompagnare di pari passo l'analisi dei dati sulla dispersione esplicita. Le scuole dovrebbero essere aiutate a sviluppare e adottare un approccio globale e integrato, specie quelle che operano in contesti di alti tassi di abbandono. La qualità dell'insegnamento torna anche in questo caso ad essere rilevata come uno dei fattori decisivi, viceversa università e scuole dell'autonomia ricevono fondi in proporzione al numero di laureati o di diplomati. La serietà e la validità educativa della scuola si misura dalla sua capacità di prendere sul serio entrambi i problemi. Soltanto le realtà che si pongono entrambi i problemi e cercano di risolverli entrambi con la stessa serietà hanno il diritto di chiamarsi scuola. L'alternativa è ostacolare il futuro dei nostri giovani e contribuire ad essere rilevati primi in Europa nella "Classifica dei popoli più ignoranti al mondo". In un paradosso tutto da comprendere: mentre tutte le rilevazioni sulle competenze degli studenti sono diminuite, sono aumentati i voti all'esame di maturità. Per immaginare tentativi possibili di azione se non di soluzione, serve una comprensione profonda di questi fenomeni. Stiamo cogliendo le opportunità offerte dal PNRR?

Prima di addentrarci nei numeri tentiamo di definire il fenomeno della dispersione. In generale, possiamo riferirci alla dispersione scolastica come alla mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione, o delle relative competenze, da parte dei giovani in età scolare.

**Si tratta di un fenomeno complesso e sfaccettato, con cause ed effetti molteplici** come già si è potuto vedere da quanto detto sopra. Ignorarne la complessità delle cause è un errore non meno grave di non cercare di affrontarlo.

La dispersione può avvenire a diversi stadi del percorso scolastico e può consistere nell'abbandono, nell'uscita precoce dal sistema formativo, nell'assenteismo, nella frequenza passiva o nell'accumulo di lacune che possono inficiare le prospettive di crescita culturale e professionale.

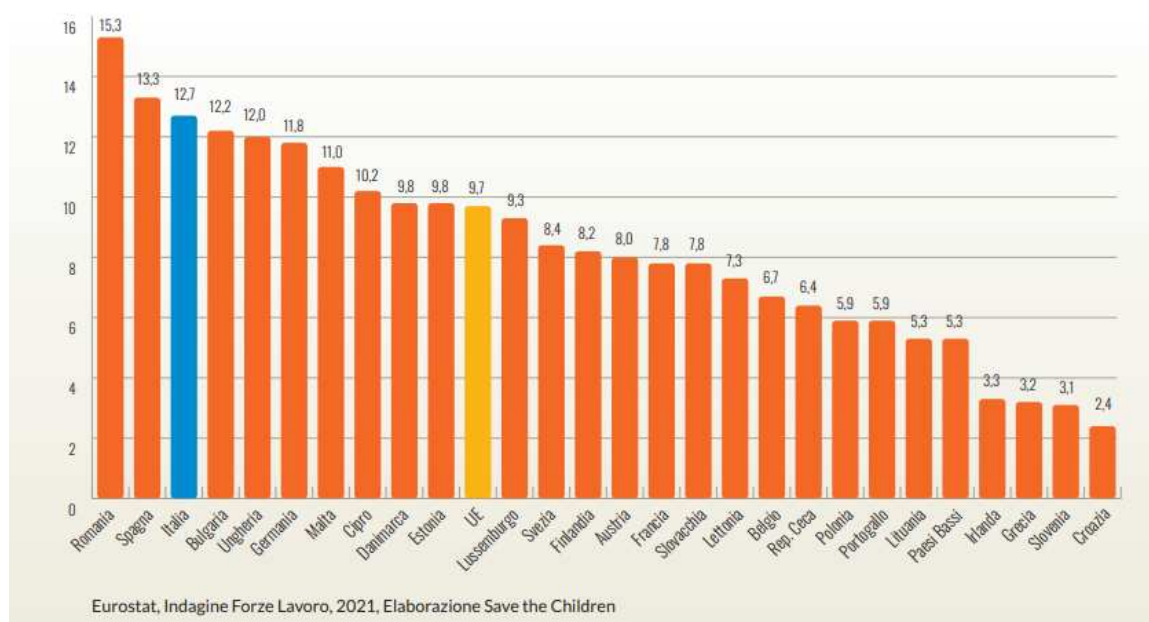
Dunque si tratta di un fenomeno che si concretizza in forme diverse. Può accadere che le scuole prendano in considerazione soltanto la parte più vistosa del fenomeno, ovvero la percentuale di coloro che non completano il percorso di studi, trascurando però di intervenire – se non addirittura operando per occultarli – nei casi di frequenza passiva o di mancata acquisizione delle competenze necessarie agli alunni nel loro futuro.

## La dispersione esplicita

Quando il percorso formativo è interrotto precocemente o non completato si parla di dispersione esplicita.

Sono il 12,7% i giovani italiani usciti prima del diploma o di una qualifica dal sistema educativo. Nel mezzogiorno la quota raggiunge il 16,6%. (Fonte Eurostat, 2021) Come si vede l'Italia si trova in una situazione molto grave se confrontata con gli altri paesi europei.

Figura 1 - % Early School Leavers (popolazione di 18-24 anni che abbandona i percorsi formativi prematuramente) Paesi UE

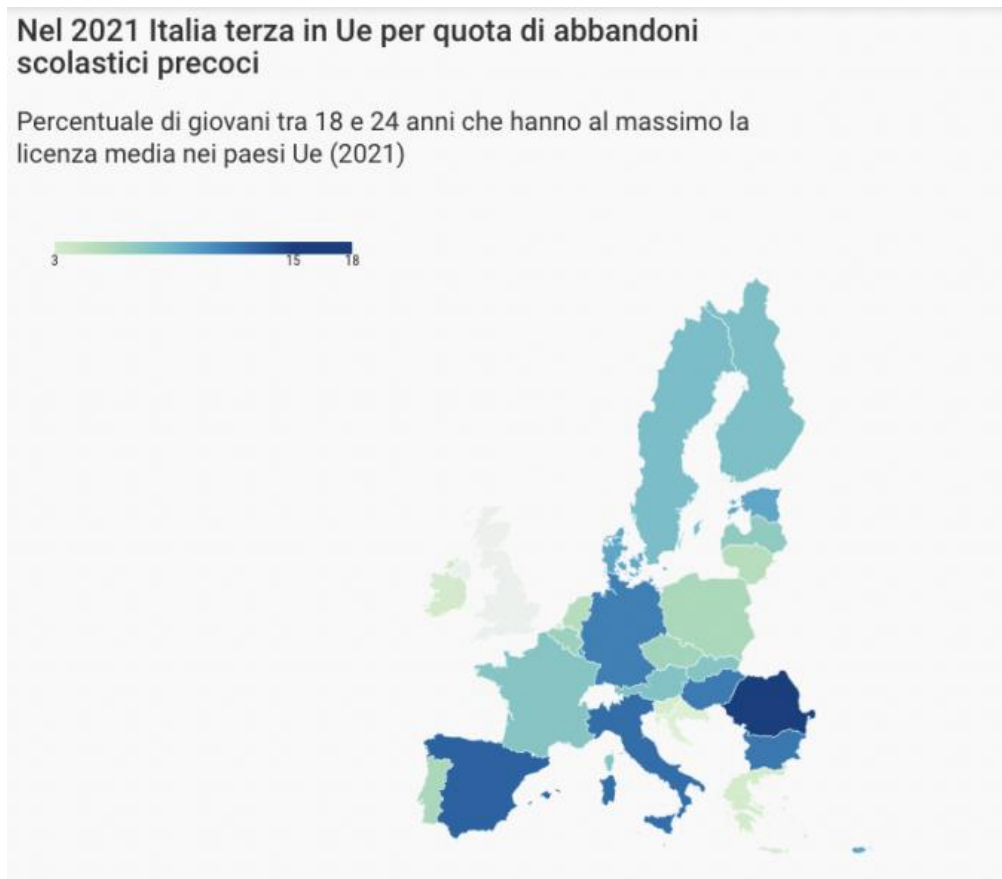


Anche su questo indicatore, il confronto con l'Europa è pesante, visto che **l'incidenza della dispersione scolastica, nonostante i progressi compiuti, in Italia resta tra le più elevate** in assoluto dopo quella della Romania (15,3%) e della Spagna (13,3%), ed è ben lontana dall'obiettivo del 9% entro il 2030 stabilito dalla UE. Il numero dei NEET nel nostro Paese, i 15-29enni che si trovano in un limbo fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione o formazione, raggiunge il 23,1% ed è addirittura il più alto rispetto ai paesi UE (media 13,1%), segnando quasi 10 punti in più rispetto a Spagna (14,1%) e Polonia (13,4%), e più del doppio se si considerano Germania e Francia (9,2%).

**Un ragionamento più fondato porterebbe a considerare il limite per la dispersione scolastica non in termini puramente anagrafici ma in termini di competenze raggiunte.**

In un sistema formativo ben funzionante, però, tutti i sedicenni dovrebbero riuscire a concludere con successo il secondo anno delle secondarie superiori perché sono le conoscenze e le abilità acquisite al termine di quest'ultimo a costituire, in linea di principio, il capitale culturale minimo, che dovrebbe essere comune a tutti i giovani italiani di oggi. Sfortunatamente, le disposizioni di legge in materia (296/2006) e le loro successive interpretazioni ministeriali fanno riferimento a età anagrafiche e non a livelli di competenza.





## La dispersione implicita

Come abbiamo detto la dispersione scolastica è un fenomeno che si manifesta in diverse forme, diversamente insidiose e parimenti nocive sulla vita e sul futuro degli alunni. La letteratura di settore e le analisi dei dati stanno concentrandosi da qualche tempo anche sul fenomeno insidioso della **dispersione implicita, ovvero gli studenti che formalmente portano a termine con apparente esito positivo il proprio percorso ma ai quali viene permessa una frequenza passiva e deresponsabilizzata che conduce a raggiungere in modo scarso o del tutto assente le competenze previste**. È il caso di quegli studenti che, pur completando il ciclo di studi, mostrano livelli insufficienti di apprendimento. Si tratta infatti di veri e propri “abbandoni impliciti”.

«Il fenomeno della fragilità, dunque, non rientra solo nella questione dell’abbandono scolastico, ma anzi è più diffuso, ed è determinato da scarso talento, scarso impegno, profitto mediocre, mancanza di un metodo, spesso disinteresse. Il modello di scuola degli anni Cinquanta non permetteva ai ragazzi più deboli di completare un ciclo formativo, dunque il messaggio, per alcuni aspetti, era più netto, perché la scuola rappresentava veramente un ascensore verso il mondo del lavoro per chi riusciva a concludere quel ciclo. Oggi è il contrario: invece di un ascensore, la scuola è un nastro trasportatore e i molti deboli percorrono il tunnel della formazione scolastica come palline da flipper. Conseguono ogni anno una sufficienza stentata, oppure studiano a tempo perso e svogliatamente qualche materia da recuperare o, peggio, risultano avere voti gonfiati, senza nessuno che valuti con chiarezza, rigore e metodo cosa sanno fare. Il sistema scolastico così li inganna, confermando semplicemente le loro carenze, e questo accade perché non può decretare il proprio fallimento, non può ammettere di promuovere solo capacità e talenti di natura, né riconoscere di non avere una strategia forte e consolidata nei confronti dei meno dotati. Dunque, riserva loro percorsi preferenziali per la promozione sotto copertura, senza che si sappia in giro, per far loro conseguire un titolo nel rispetto del dettato di trovare una collocazione allo tsunami di nuovi iscritti, anche se oramai quell’emergenza è terminata e si potrebbe tornare a ragionare su come

lavorare in qualità.» (R. Contessi – Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno, Laterza)

Pertanto non solo interruzioni, ritardi nel percorso di studi, evasione dell'obbligo di frequenza, fino al vero e proprio abbandono prima della fine del ciclo formativo compongono il grave problema della dispersione scolastica, ma **anche l'ottenimento di un titolo di studi che non corrisponde alle reali competenze acquisite.**

**“L'abbandono esplicito è solo la punta dell'iceberg del fenomeno della dispersione scolastica.”** (Fonte: elaborazione Openpolis – Con i bambini su dati Invalsi)

«Se questi sono gli argomenti in gioco, non toccano il punto di partenza, e cioè l'ingegno dei presidi e degli stessi professori nell'inventare sistemi raffinati, di brutale sopravvivenza, per tracciare un percorso guidato al fine di mutare l'abbandono precoce in una promozione indifferente: il guscio resta vuoto, le capacità deboli, però il pass di cartapesta è assicurato.» (Ibidem)

Tra il 2019 ed il 2022, la percentuale di studenti che arrivano al diploma di scuola superiore senza le competenze minime necessarie per entrare nel mondo del lavoro e dell'Università, è passata dal 7,5% al 9,7%

**openpolis** PNR

Il Pnrr per contrastare la povertà educativa

**L'abbandono esplicito è solo la punta dell'iceberg del fenomeno della dispersione scolastica.**

Il 9,7% degli studenti con un diploma superiore nel 2022 si ritrova in condizioni di dispersione “implicita”, cioè senza le competenze minime necessarie (secondo gli standard INVALSI) per entrare nel mondo del lavoro o dell'Università, o semplicemente per inserirsi con autonomia e consapevolezza nella vita adulta e professionale quando a scarseggiare sono sia le competenze raggiunte e le cosiddette *life skills*.

Se ad essi si aggiunge il 12,7% dei minori non arriva neanche al diploma delle superiori, perché abbandona precocemente gli studi si arriva al **23,4% degli studenti che non ha o è come se non avesse le competenze di scuola secondaria di secondo grado**, risultato la cui gravità non può essere minimizzata o affrontata con sole parole.

Questo significa che quasi uno studente su quattro ha abbandonato la scuola o l'ha terminata senza acquisire le competenze di base minime.

**In Italia il 23% dei giovani della fascia di età 18-24 anni o ha abbandonato la scuola o l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime.**

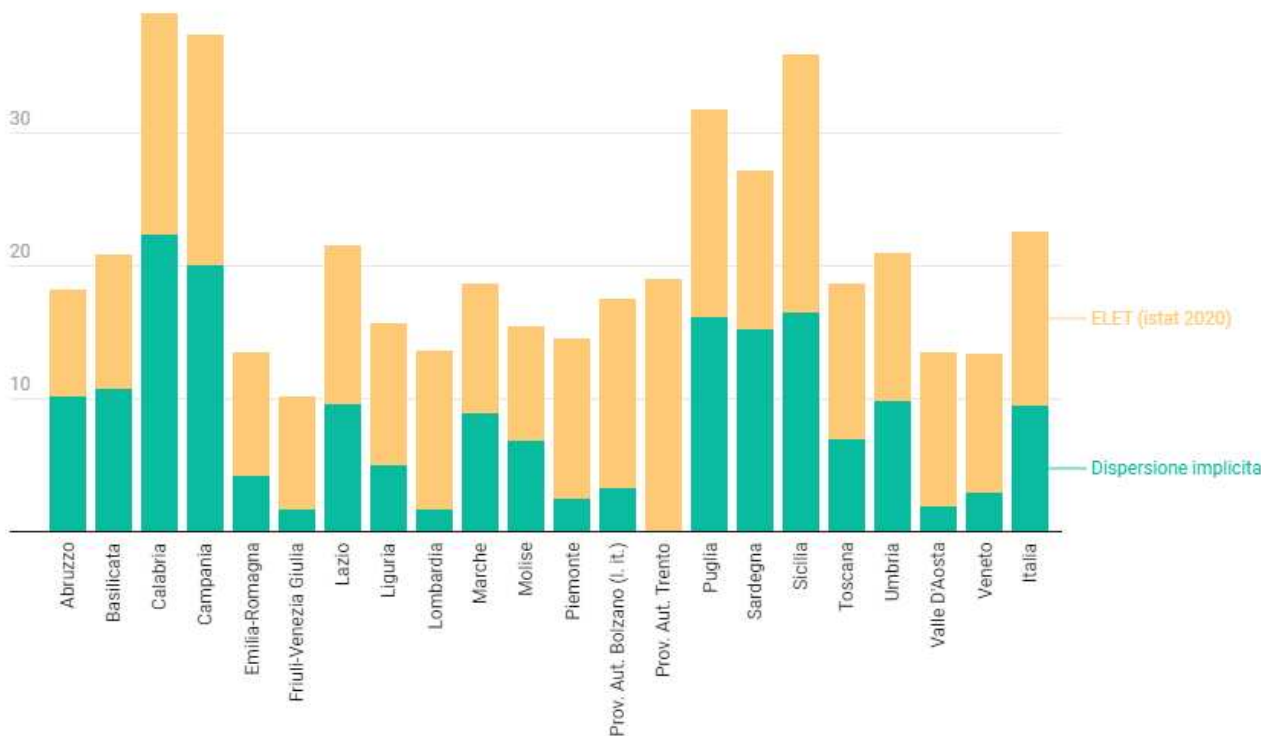


Grafico: INVALSIopen con licenza CC BY-NC-SA • Fonte: INVALSI • Embed • Scaricare immagine • Creato con Datawrapper

La pandemia ha certamente incrementato il fenomeno portando la dispersione totale (implicita ed esplicita) dal 22,1 del 2019 al 23,4% del 2021. Ciò però è sufficiente per indicare che la pandemia non può essere considerata come la causa del problema, tantomeno come la principale di esse, come abbiamo illustrato nel paragrafo apposito.

«Un difetto critico del principale regime di valutazione dell'istruzione odierno è che presta poca attenzione a quanto un istituto contribuisca allo sviluppo delle competenze di cui gli studenti avranno bisogno dopo l'acquisizione del titolo. (...) Questa situazione è deplorabile perché il modo in cui le istituzioni vengono valutate influisce in modo significativo sulle priorità istituzionali. Se le istituzioni fossero ritenute responsabili dei guadagni di apprendimento degli studenti e dei risultati degli studenti, probabilmente indirizzerebbero maggiori risorse e sforzi istituzionali verso il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. La valutazione ha un enorme potenziale per guidare il cambiamento.» (OECD, Valutazione dei risultati di apprendimento generici degli studenti)

**Pertanto la “promozione facile” può forse rappresentare un blando anestetico al problema della dispersione esplicita; o una tentazione per scuole, dirigenti, insegnanti; o paradossalmente un tampone per i dati relativi alla dispersione scolastica che imbarazzano il nostro Paese a livello europeo; ma sposta soltanto più in avanti il problema della esigenza di una formazione all'altezza delle necessità della vita e della professione, anzi lo pone pilatescamente al di fuori del raggio d'azione delle istituzioni scolastiche, rendendo praticamente impossibile cercare soluzioni progettuali efficaci.** Risulta quindi una soluzione non priva di un certo cinismo opportunistico. Una specie di bomba ad orologeria educativa e formativa programmata per esplodere quando la scuola non sarà più presente e quindi non sembrerà più responsabile.

«Nel 1995 l'allora ministro della Pubblica Istruzione Francesco D'Onofrio abolì con un tratto di penna gli esami di riparazione a settembre. Anni dopo, al loro posto sarebbero arrivati i debiti, da saldare nel

corso dell'anno seguente. Con calma, molta calma. Praticamente una cambiale senza scadenza. Ho frequentato per mesi professori, dirigenti scolastici, membri di commissioni governative, esperti di destra e di sinistra e non ne ho trovato uno disposto a difendere quella decisione. Sono tutti concordi nel definirla una colossale assurdità, alla quale soltanto oggi si sta cercando di trovare rimedio, dopo tredici anni e migliaia di allievi arrivati alla maturità in condizione penose.

Ma se era proprio così dannosa e non piaceva a nessuno, perché quella riforma è stata varata? Semplice. Non nasceva da una necessità intrinseca della scuola. Era dovuta ad altri motivi. Togli ai genitori l'ossessione delle vacanze dimezzate, liberali dall'esborso delle ripetizioni estive, e farai di loro persone felici ed elettori grati. È solo un esempio, il più eclatante, per dire che la scuola è stata deformata da riforme che tenevano soprattutto conto di esigenze esterne. Tra gli effetti collaterali c'è anche il ridimensionamento del ruolo dei professori, la loro perdita di autorità e di prestigio» (M. Imarisio, Mal di scuola)

Se non si vuole sottrarre qualsiasi credibilità educativa al ragionamento e all'azione di scuole ed università. **La valutazione della efficacia formativa e del conseguente rischio di dispersione implicita deve accompagnare di pari passo l'analisi dei dati sulla dispersione esplicita**, animare la riflessione, stimolare l'urgenza di un tentativo di soluzione. ([Per approfondire](#))

«Professori e presidi non lo ammetteranno mai, ma le storie dei ragazzi mettono a nudo quello che molti nascondono: il sistema dell'educazione in Italia è classista, nel senso che premia coloro che hanno talento ed educazione al lavoro, mentre si disinteressa di chi non ha spiccate capacità e di chi non ha alle spalle una famiglia solida. Lo timbra con una sufficienza stentata o, peggio, con un voto discreto, e se ne libera.

La scuola, in particolare i licei e gli istituti tecnici e professionali, compie quest'operazione sotto copertura, innescando una serie di pratiche e procedure che alla fine concorrono a promuovere indistintamente e ad emettere così titoli di studio fasulli: recuperi fittizi durante l'anno che nessuno mai controlla, recuperi tardivi a settembre di un anno scolastico che sta per incominciare, scrutini farsa dove i voti passano dal 3 al 6, quintali di ripetizioni pomeridiane a pagamento, sezioni facilitanti (ma guai a chiamarle così), classi di serie A e serie B inamovibili – da ripensare solo davanti ad atti di teppismo –, commissioni di maturità compiacenti che acconsentono alla promozione di massa, boicottaggio di prove comuni e test su base nazionale che metterebbero il naso in ciò che nessuno vuol fare emergere.» (R. Contessi – Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno, Laterza)

Il già citato documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* analizza con grande lucidità il fenomeno.

«La conseguenza della dispersione non è solo la perdita, per centinaia di migliaia di ragazze e ragazzi - in un Paese che fa pochi figli - delle opportunità che derivano dal compimento della scuola superiore o di una seria formazione professionale. La caduta di tali opportunità, infatti, comporta dei fortissimi rischi per ciascuna delle persone in crescita interessate. Condanna all'emarginazione sociale una fetta della popolazione all'avvio della vita con rischi multidimensionali in termini di minore aspettativa di vita, maggiore possibilità di contrarre malattie, di cadere in dipendenze da alcool e sostanze psicotrope, di delinquere, di essere precocemente messo fuori o ai margini del mercato del lavoro, di conoscere la povertà precoce e di non uscire dalla povertà per l'intera vita, di non partecipare alle comuni decisioni e all'esercizio dei diritti democratici.

Se per le persone si tratta di un rischio – in termini di mancata cittadinanza e di possibilità di una vita dignitosa – il perdurare del fallimento formativo di massa comporta una perdita economica per l'intero Paese in termini di PIL e di coesione territoriale e sociale. Rappresenta un abbassamento del livello culturale dell'intera società. Produce una maggiore spesa pubblica per sanità, sicurezza e per spesa sociale dedicata alle diverse età della vita. Genera marginalità e conflitto sociale. Condiziona negativamente la partecipazione democratica di tutti. (...)

Il presente rapporto fa tesoro, sia pure in forma sintetica, di quanto prodotto dalla riflessione politica e scientifica, nazionale e internazionale, nonché dalle numerose esperienze fin qui condotte.

E possiamo affermare che:

- la dispersione, in tutte le sue forme, è una emergenza nazionale e come tale deve essere trattata;
- la dispersione è un fenomeno multifattoriale e va affrontato con una politica di ampio respiro che veda l'impegno attivo, costante e concordemente indirizzato e accompagnato nel tempo, di tutti gli attori in campo, istituzionali e non.»

Potremmo dire con Don Milani: La scuola ha un solo problema, i ragazzi che perde. Esplicitamente e implicitamente. Per i secondi il rimedio è oggi ancora più difficile che per i primi.

### Le cause

Mettendo a confronto le 10 province italiane con l'indice di dispersione implicita più bassa e più alta, si rileva come nelle province dove l'indice di dispersione implicita è più basso, le scuole primarie hanno assicurato ai bambini **maggior offerta di tempo pieno** (frequentato dal 31,5% degli studenti contro il 24,9% nelle province ad alta dispersione), **maggior numero di mense** (il 25,9% delle scuole contro il 18,8%), di **palestre** (42,4% contro 29%) e sono inoltre dotate di **certificato di agibilità** (47,9% contro 25,3%).

Questa correlazione appare ancora più rilevante se si considerano i minori svantaggiati dal punto di vista socio-economico. Prendendo infatti in considerazione le province italiane che hanno la percentuale maggiore di studenti nel quintile socioeconomico più basso, la dispersione implicita risulta significativamente inferiore in quelle province dove almeno la metà degli alunni della scuola primaria frequentano il tempo pieno e almeno la metà delle scuole ha la mensa (10 punti percentuali in meno di dispersione rispetto alle province dove meno di 1 alunno su 4 frequenta il tempo pieno alla primaria o dove meno di 1 scuola primaria su 4 ha la mensa). La stessa correlazione in positivo si evidenzia anche sulla presenza della palestra (5,5 punti percentuali in meno di dispersione implicita nelle province dove almeno il 50% delle scuole primarie ne è dotata, rispetto alle province dove la palestra è presente in meno di un quarto delle scuole) o del certificato di agibilità (12 punti percentuali in meno).

«Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.» (Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, Articolo 26)

**Le scuole, pertanto, dovrebbero essere aiutate a sviluppare e adottare un approccio globale e integrato.** Essa dovrebbe essere pensata (e tutelata) come bene comune primario, baluardo e difesa della città. Attorno ad essa dovrebbero nascere riflessioni condivise, capaci di andare oltre gli steccati ideologici o di partito.

«Parlare di scuola oggi significa riferirsi perciò ad una organizzazione complessa, ad un vero e proprio sistema, chiamato ad affrontare in termini educativi un insieme di tensioni che il Rapporto Delors ha descritto efficacemente più di vent'anni fa: globale e locale; universale e individuale; tradizione e

modernità; breve e lungo termine; competizione ed uguaglianza; espansione delle conoscenze e capacità degli esseri umani di assimilarla; dimensione materiale e dimensione spirituale (Delors, 1997).

Ai decisori politici, anche quelli del nostro paese, che con le loro decisioni indirizzano e regolano il funzionamento concreto delle scuole, non dovrebbe sfuggire questa complessità organizzativa, culturale, funzionale delle scuole. Ugualmente essa dovrebbe essere tenuta presente dagli opinion leader che discutono di scuola nei dibattiti pubblici. Non poche volte invece, purtroppo, si deve prendere atto di prese di posizione e di decisioni che considerano solo alcuni aspetti della vita scolastica (ad esempio alcune procedure di carattere valutativo oppure l'introduzione di alcune attività formative o alcuni contenuti) senza fare attenzione al quadro d'insieme e senza esplicitare la direzione complessiva che si vuole assegnare alla scuola.» (P. Tirani – Il rapporto tra scuola e politica. Tre campi di studio per la pedagogia.)

A parole siamo (quasi) tutti d'accordo nel ritenere che la scuola sia un bene comune da tutelare. Ma cosa si intende concretamente per bene comune?

«La scuola si pensa come bene comune quando:

- non diventa esclusiva, ma si organizza per essere disponibile per tutti, in quanto a servizio del diritto di ciascuno all'istruzione, al diritto di ogni persona di crescere in libertà e responsabilità; un diritto che non può essere soddisfatto in solitudine, ma comporta invece l'apporto di uno sforzo comunitario;
- fa attenzione alla qualità degli ambienti all'interno delle quali le persone possono imparare insieme;
- riconosce, mentre promuove il diritto di ciascuno all'istruzione e all'educazione, l'importanza di sviluppare nelle persone le risorse relazionali, cognitive, affettive, morali che sono necessarie per la coesione sociale;
- acquisisce una chiara consapevolezza che le sue azioni hanno una ricaduta sia nel breve, sia nel lungo periodo, sulla società nella sua complessità;
- riconosce l'importanza della sinergia tra i diversi soggetti coinvolti;
- è espressione di un'azione congiunta della comunità civile che si riconosce in un orizzonte pedagogico comune. A questo riguardo risulta interessante e stimolante la proposta, di radice personalista, tratteggiata da De Giorgi (2010. *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*): "educazione di tutta la persona (cioè di tutte le dimensioni, senza escludere quella religiosa e quella universale umana) e di tutti i suoi talenti, capacità e interessi (cioè con l'attenzione a tutte le caratteristiche di ciascun individuo reale), nel contesto di tutti i suoi diritti; educazione di tutte le persone (con l'assunzione della differenza di genere), in tutti i gradi dell'educazione, per tutte le età della vita, nel contesto dei diritti delle comunità e dei popoli; educazione a tutti i valori della persona e del genere umano (in particolare alla pace, alla giustizia planetaria e alla salvaguardia delle biosfera); educazione di tutti gli educatori."

L'interpretazione della scuola come bene comune, come frutto di un impegno sociale per la crescita comunitaria di ciascuno, chiede al pensiero pedagogico di porre una particolare attenzione al rischio che la scuola sia concepita semplicemente come risposta ad un bisogno individuale, come una realtà autosufficiente chiusa all'apporto del territorio (Triani, *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio. Per una didattica integrata*), come un "apparato" (Bertagna, *La scuola come bene comune.*) dove le procedure prevalgono sulle persone.

Comporta, altresì, un innalzamento degli sforzi per una rinnovata riflessione sul significato e la possibilità di costruire un sistema formativo comune in un contesto sempre più pluralistico; sulla

dimensione comunitaria della scuola, sul principio collaborativo (Triani, La collaborazione educativa), sulle categorie di corresponsabilità, sussidiarietà, laicità.» (P. Triani – Il rapporto tra scuola e politica. Tre campi di studio per la pedagogia.)

**Un supporto mirato dovrebbe essere offerto alle scuole con tassi alti di abbandono scolastico o elevati livelli di dispersione implicita o localizzate in zone con livelli elevati di esclusione socio-economica.** Tale sostegno potrebbe includere, ad esempio, l'attribuzione di fondi aggiuntivi e di maggiori risorse umane, o misure a favore dello sviluppo professionale continuo del personale unitamente ad un

Tabella 1 - Offerta di servizi e infrastrutture adeguate, confronto tra le 10 province con punteggi medi più alti e più bassi in matematica, italiano, e percentuali di dispersione implicita più basse e più alte.

	% Scuole Primarie con Paletra	% Scuole Sec. I Grado con Palestra	% Scuole Primarie con Cert. Agibilità	% Scuole Sec. I Grado con Cert. Agibilità	% Scuole Primarie con Mensa	% Scuole Sec. I Grado con Mensa	% Alunni Scuola Primaria con Tempo Pieno
10 Province con punteggi medi in Matematica più alti	42,9	52,2	55,2	59,8	48,9	30,2	34,7
10 Province con punteggi medi in Matematica più bassi	17,1	23,6	22,2	20,4	14,3	10,6	16,0
10 Province con punteggi medi in Italiano più alti	42,6	53,2	54,7	59,7	44,3	27,1	38,3
10 Province con punteggi medi in Italiano più bassi	19,8	27,8	21,3	20,3	16,0	10,1	16,3
10 Province con % dispersione implicita più basse	42,4	53,0	47,9	51,3	46,7	25,9	31,5
10 Province con % dispersione implicita più alte	29,0	37,7	25,3	24,7	24,5	18,8	24,9

Elaborazione Save the Children, su dati INVALSI e Open Data Istruzione (as. 2020-21)

monitoraggio continuo. Dovrebbero essere posti in essere anche meccanismi e strutture di supporto per garantire un dialogo e uno scambio di informazioni tra la scuola, le parti interessate e le autorità pubbliche ai livelli opportuni (in base alle specificità nazionali e nel pieno rispetto del principio di sussidiarietà).

In assenza di questo alto – ma assolutamente indispensabile – livello di consapevolezza la scuola cercherà di tamponare emergenza dopo emergenza, come quella segnalata dai dati della dispersione esplicita e della dispersione implicita.

È evidente che sono diversi i fattori che incidono su questi dati, dalla **qualità dell'insegnamento**, alla presenza di **servizi per l'educazione precoce**, a **un'offerta educativa non formale di qualità**, e di converso la mancanza di equità dell'offerta di spazi, tempi e servizi educativi della scuola.

Viceversa molto spesso le scuole del nostro Paese non sono in grado di garantire, ad esempio, il tempo pieno, elemento essenziale per combattere la dispersione scolastica; oppure sono sprovviste di servizio mensa, di materiali, spazi ed infrastrutture fisiche adeguati all'apprendimento e al sano e corretto sviluppo di ogni studente e studentessa ed a garantire una formazione di qualità ed efficace. Il problema principale è rappresentato dal fatto che tali mancanze sono per lo più concentrate in territori dove risiedono soprattutto gli studenti che provengono da famiglie con livelli socioeconomici più bassi, i quali, al contrario, avrebbero maggiore necessità di beneficiare di un'offerta di spazi e servizi scolastici di qualità.

**Tutto questo ha un impatto pesante sui livelli raggiunti dagli studenti.**

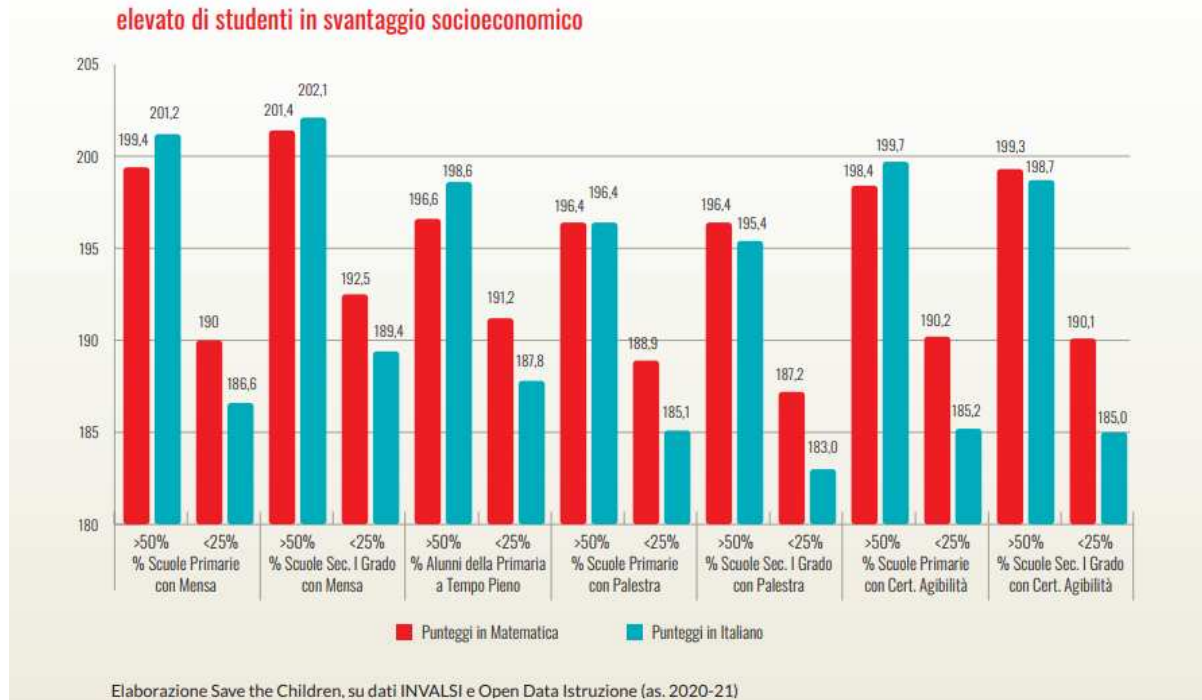
Le cause delle debolezze del nostro sistema scolastico sono molteplici. Tra i fattori più rilevanti, troviamo certamente un livello di spesa pubblica per l'istruzione ancora insufficiente a ridurre i gap territoriali esistenti in termini di offerta scolastica di qualità, e contrastare quindi efficacemente il fenomeno della povertà educativa.

A questo si aggiunge, molto spesso, l'incapacità di utilizzare le risorse a disposizione anche al fine di promuovere la sperimentazione di approcci pedagogici ed organizzativi più aperti (agli studenti, le famiglie, la comunità) e partecipativi, volti a rispondere ai bisogni educativi dei singoli studenti, soprattutto coloro i quali si trovano in situazioni di forte disagio socioeconomico.

L'offerta educativa extrascolastica è anch'essa fortemente diseguale sul territorio: **attività sportive, culturali e ricreative – fondamentali per la crescita – sono in molti casi riservate solo a coloro che hanno la possibilità di pagare, e in molti quartieri sono del tutto assenti.**

Dove la scuola "tiene" riesce a rappresentare una specie di "volano educativo" che stimola la resilienza degli studenti nonostante il contesto socio-economico-culturale svantaggiato. Non vi è dubbio che la capacità di resilienza o addirittura di uscita da situazioni di svantaggio socio economico passi da una formazione di qualità e di verificata efficacia.

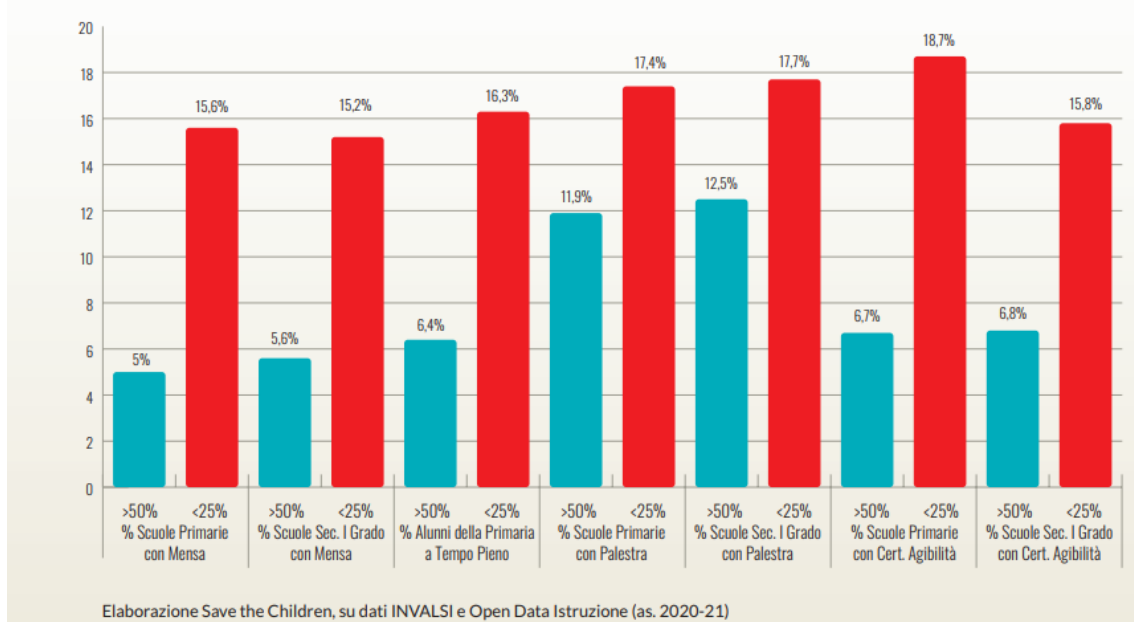
**Figura 3 - Punteggi nelle prove INVALSI Matematica e Italiano, a seconda dell'offerta scolastica, nelle province con numero elevato di studenti in svantaggio socioeconomico**



La stesso può dirsi a proposito della dispersione implicita.



**Figura 4 - % di Dispersione 'Implicita' a seconda dell'offerta scolastica, nelle province con numero elevato di studenti in svantaggio socioeconomico**



Non possiamo esimerci dall'osservare una circostanza negativamente significativa sulle cause di quanto riportato. **Università e scuole dell'autonomia ricevono fondi in proporzione al numero di laureati o di diplomati.** È chiaro quindi che in tal modo dispersione esplicita e dispersione implicita diventano la prima un problema da evitare a qualsiasi costo, la seconda una condizione di sopravvivenza ritenuta inevitabile, comodamente o cinicamente, specie inevitabile dove mancano intelligenza creativa nelle soluzioni e onestà di analisi.

«Esistono soluzioni al problema dell'accumulo di lacune? Certamente, basti guardare a tanti sistemi scolastici migliori del nostro. Ma per prima cosa bisogna rendersi conto della drammaticità del problema. Lo slogan *Nessuno resti indietro*, tradotto nella pratica di non bocciare nessuno, è un altro falso alibi, una resa all'analfabetismo funzionale; e un inganno, fintamente benevolo, a danno di troppi ragazzini destinati alla marginalità sociale.» (F. Bercelli, *I sette peccati capitali della scuola italiana*) ([Per approfondire](#))

### Come agire

Le condizioni chiave per consentire un approccio globale e integrato al problema dell'abbandono scolastico sono state ripartite in cinque aree tematiche, strettamente connesse l'una all'altra. Ciascuna di esse viene approfondita ulteriormente nel "*Kit di Strumenti per le Scuole*" e corredata da esempi pratici e misure concrete. In alcuni di questi ambiti un ulteriore approfondimento a livello europeo sarebbe auspicabile:

1. La *governance* della scuola
2. Supporto agli studenti
3. Ruolo e formazione dei Docenti
4. Genitori e famiglie
5. Coinvolgimento di attori esterni

Sebbene queste misure siano state pensate per la lotta contro la dispersione esplicita e l'abbandono, potrebbero essere utili anche nella lotta alla dispersione implicita.

In tal senso sarebbe proficuo il coinvolgimento sistematico delle scuole nella definizione delle politiche.

Emerge un dato significativo e preoccupante: il baricentro dell'attenzione normativa sembra spostato sul versante della dispersione esplicita e dell'abbandono. Mentre per ragioni che non è difficile intuire si cerca di sorvolare sul problema, numericamente altrettanto grave, dell'abbandono implicito che rappresenta un vero e proprio pavimento appiccicoso per intere generazioni.

I risultati di una politica scolastica impostata secondo tali criteri sono evidenti e sconolanti, ancor più considerando il caso italiano. Tra i paesi benestanti e culturalmente evoluti, infatti, l'Italia si distingue per gli scarsi investimenti statali su scuola e università (3,93 per cento del pil, contro una media dei paesi Ocse superiore al 5), per il basso numero di laureati (27 per cento contro il 40 della media europea) e di immatricolazioni all'università, per essere agli ultimi posti in termini di lettura e comprensione di un testo, come anche in scienza e matematica (peggio di noi fanno registrare soltanto Grecia e Lussemburgo): "In base alle valutazioni Ocse, alla fine della scuola dell'obbligo, in Italia, uno studente su cinque non è in grado di individuare il contenuto principale di un testo, comprendere le relazioni o inferire il significato quando l'informazione non è esplicita. Sia in scienze che in matematica va persino un po' peggio, e la percentuale arriva al 23 per cento". In aggiunta, alle alte percentuali di studenti insufficienti, non corrispondono alte percentuali di studenti molto bravi o eccellenti. Perfino in termini di competenze digitali, il nostro paese è ben al di sotto della media Ue, visto che soltanto il 34 per cento dei ragazzi tra i 16 e i 19 anni presenta competenze elevate, contro il 53 della media europea." (P. Ercolani, Almanacco della scuola, Micromega 5/2019)

**La serietà e la validità educativa della scuola si misura dalla sua capacità di prendere sul serio entrambi i problemi. Soltanto le realtà che si pongono entrambi i problemi e cercano di risolverli entrambi con la stessa serietà hanno il diritto di chiamarsi scuola.**

La contenuta consistenza della partecipazione dei giovani italiani ai livelli scolastici superiori e i fenomeni di abbandono esplicito ed implicito che la deprimono ulteriormente sono conseguenza e causa di molteplici e incisive forme di disuguaglianza.

## L'Italia costretta a fare i conti con la piaga dell'abbandono scolastico

di Livia Ermini



*Secondo l'ultimo Rapporto Caritas, la povertà intergenerazionale ha caratteristiche ben precise. La mobilità sociale funziona prevalentemente per chi proviene da famiglie di classe media e superiore; gli altri invece rimangono attaccati ai cosiddetti "sticky grounds e sticky ceilings" pavimenti o soffitti appiccicosi da cui non c'è possibilità di staccarsi per migliorare*

20 FEBBRAIO 2023 AGGIORNATO 21 FEBBRAIO 2023 ALLE 17:48

3 MINUTI DI LETTURA



"Non c'è possibilità di sviluppo in un Paese che ha percentuali di dispersione scolastica intorno al 20%. Un ragazzino che si perde e finisce in circuito penale costa allo Stato quattro volte di più di quello che costerebbe se fosse inserito in un programma di recupero scolastico". E' lapidario il giudizio di Andrea Momioli sull'istruzione in Italia. Come coordinatore, insieme a Fabrizio Barca, del Forum delle disuguaglianze e

VIDEO DEL GIORNO



### Gli effetti visibili

Anche provando ad estendere l'osservazione su questioni di più ampio respiro, legate alla cultura generale, **il nostro paese mostra livelli di fragilità della efficacia del sistema di istruzione e formazione crescenti** ed a tratti imbarazzanti.

In Italia, il 63% degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni ha completato gli studi secondari superiori, una percentuale inferiore alla media OCSE, del 79%. I tassi di conseguimento di un diploma, sebbene importanti, dicono poco sulla qualità dell'insegnamento ricevuto.

### Competenze degli studenti

477 punti

Rango:

31 / 41



Il Programma internazionale per la Valutazione degli Studenti (PISA) esamina in che misura gli studenti hanno acquisito, alla fine della scuola obbligatoria (in genere intorno ai 15 anni) alcune conoscenze e competenze, in particolare in lettura, matematica e scienze, essenziali per una piena partecipazione alla società moderna. Nel 2018, il programma PISA ha valutato le competenze in lettura,

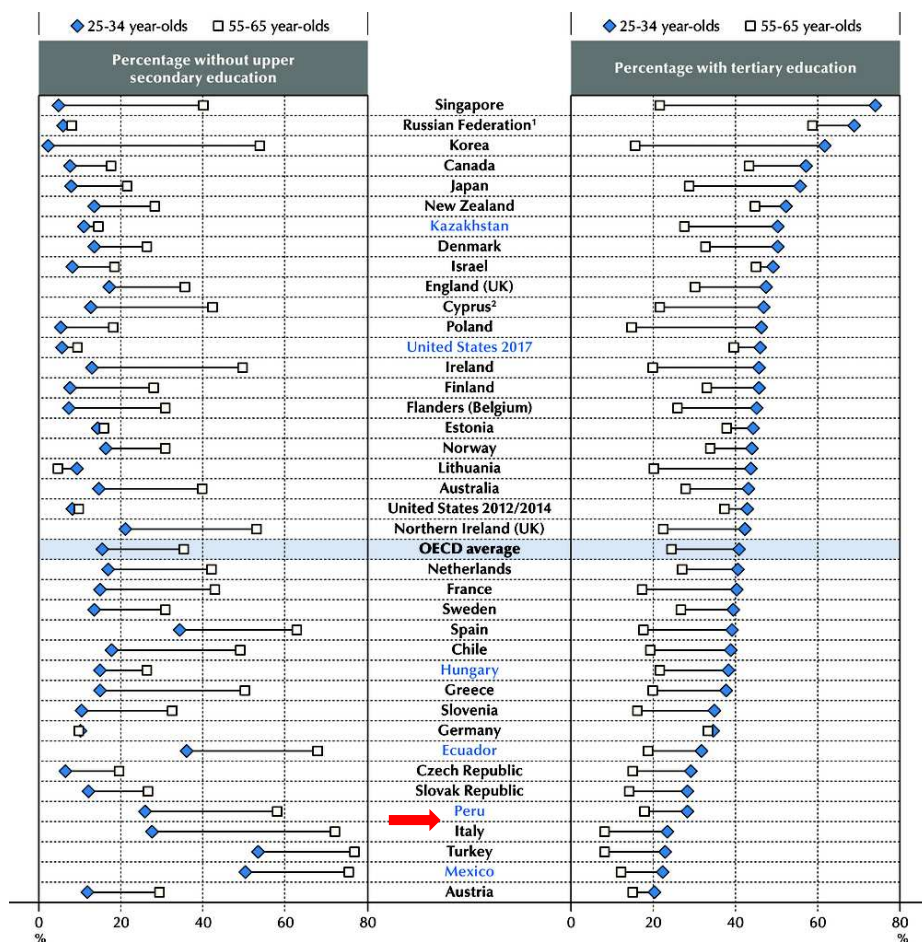
matematica e scienze degli studenti, poiché gli studi mostrano che tali competenze costituiscono degli indicatori più attendibili del livello di benessere economico e sociale rispetto al numero di anni trascorsi a scuola.

In Italia, il punteggio medio ottenuto dagli studenti in lettura, matematica è pari a 477 punti, un valore inferiore rispetto alla media dell'OCSE, pari a 488 punti.

Non dobbiamo dimenticare che il compito dei sistemi scolastici più efficaci consiste nel trasmettere un insegnamento di alta qualità a tutti gli studenti.

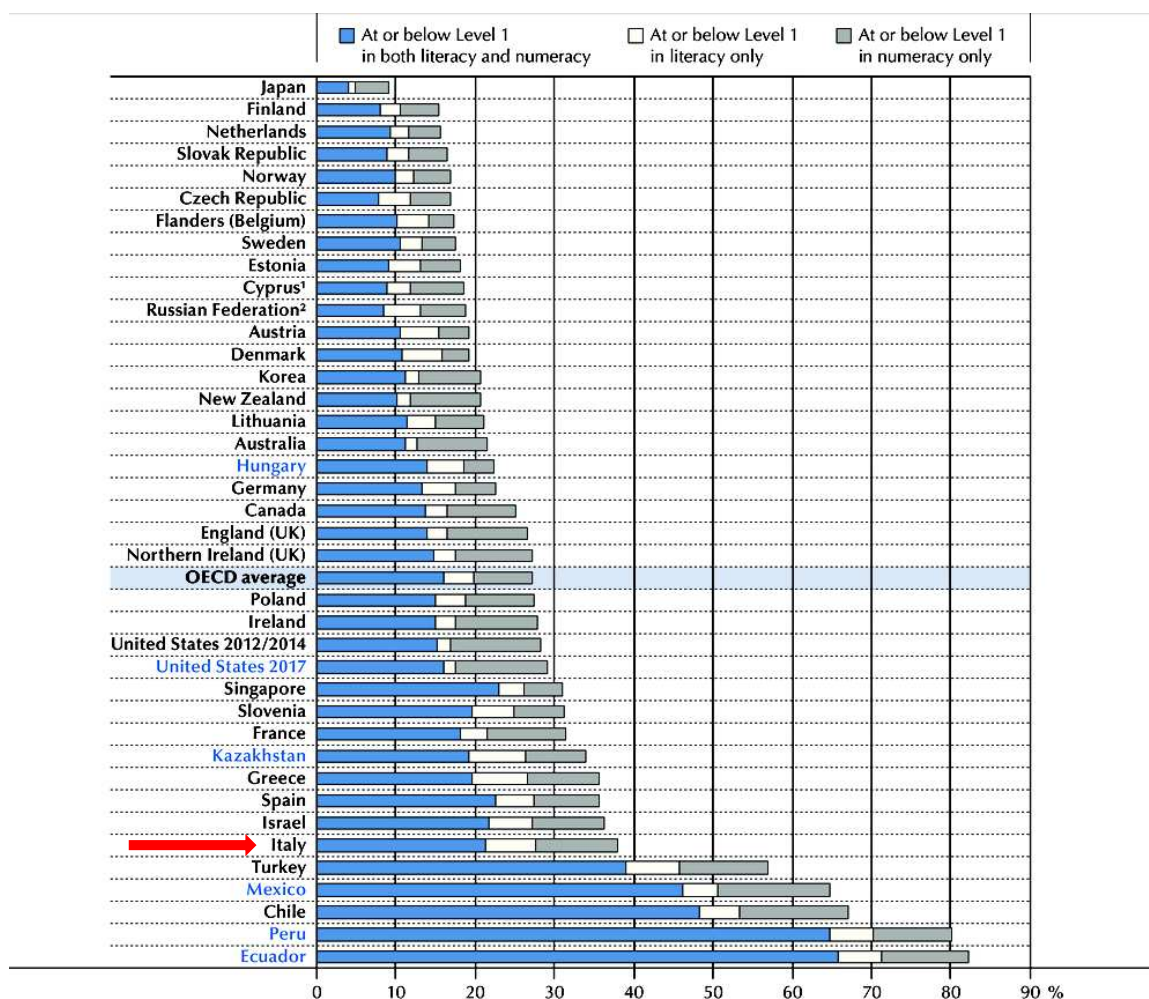
Se consideriamo che il livello medio delle competenze degli adulti in Italia è piuttosto basso (OCSE, 2019), è evidente che un gran numero di genitori potrebbe non avere le competenze adeguate per dare ai propri figli il necessario supporto educativo.

Si seguito si riporta la percentuale di adulti con basso ed alto livello di istruzione.



In quasi tutti i paesi e le economie che hanno preso parte all'indagine sulle competenze degli adulti. Nella maggior parte dei paesi, tra il 15% e il 38% delle persone di età compresa tra 16 e 65 anni è competente al livello 1 o inferiore in lettura o calcolo (si veda dalla figura seguente). Come descritto sopra, al Livello 1, gli individui di solito possono completare con successo semplici compiti di lettura e calcolo, come individuare informazioni in un breve testo o eseguire semplici operazioni aritmetiche in un solo passaggio, ma hanno difficoltà a estrarre informazioni da testi più lunghi e complessi o eseguire operazioni numeriche compiti che comportano diversi passaggi e informazioni matematiche rappresentate in modi diversi. Gli individui con prestazioni inferiori al Livello 1 non solo non sono in grado di individuare le informazioni in testi complessi, ma hanno difficoltà a farlo anche con testi semplici. Allo stesso modo, faticano a completare semplici compiti numerici.

Come si vede la percentuale di adulti che si assestano al livello 1 o inferiore nel nostro Paese continua ad essere drammaticamente elevata.

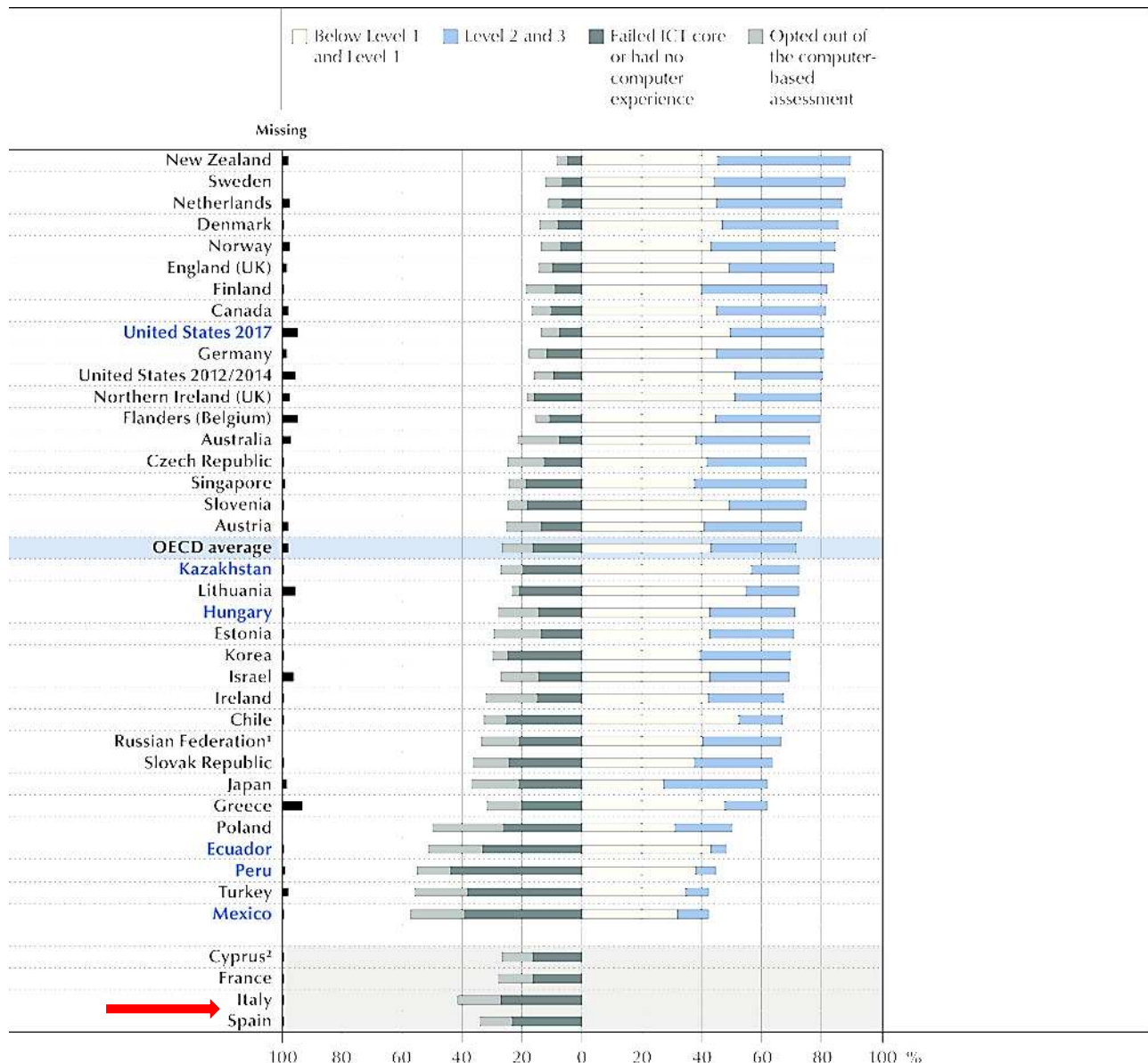


Note: Low-performing adults are defined as those who score at or below Level 1 in either literacy or numeracy.  
 1. See note 2 under Figure 2.2.  
 2. See note at the end of this chapter.  
 Countries and economies are ranked in ascending order of the combined percentages of adults scoring at or below Level 1 in literacy and/or numeracy.  
 Source: Survey of Adult Skills (PIAAC) (2012, 2015, 2018), Table A2.5.

L'Italia segna livelli molto bassi anche nelle competenze informatiche. Il Survey of Adult Skills definisce la risoluzione dei problemi in ambienti ricchi di tecnologia come "l'utilizzo della tecnologia digitale, degli strumenti e delle reti di comunicazione per acquisire e valutare informazioni, comunicare con gli altri ed eseguire compiti pratici" (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments). L'analisi prende in esame le "capacità di risolvere problemi per scopi personali, lavorativi e civici stabilendo obiettivi e piani appropriati, e accedendo e facendo uso di informazioni attraverso computer e reti di computer". (OCSE)

La risoluzione dei problemi in ambienti ricchi di tecnologia misura sia le capacità di problem solving che quelle di alfabetizzazione informatica di base (ovvero la capacità di utilizzare strumenti e applicazioni TIC). Questo viene fatto valutando quanto bene gli adulti possono utilizzare gli strumenti e le applicazioni TIC per valutare, elaborare, valutare e analizzare le informazioni in modo orientato agli obiettivi.

Un prerequisito per mostrare competenza nella risoluzione dei problemi in ambienti ricchi di tecnologia è, quindi, avere alcune abilità rudimentali nell'uso di strumenti e applicazioni informatiche.



Il risultato delle ultime posizioni nelle misurazioni sopra rilevate è purtroppo confermato e gravemente evidente in molte rilevazioni sociali, economiche, culturali.

Attualità

## Classifica popoli più ignoranti al mondo, Italia prima in Europa

Alessandro Cipolla 06/07/2020 06/07/2021 - 16:27



Secondo il report *Perils of Perception* di IPSOS Mori sull'ignoranza dei popoli, l'Italia risulta essere la all'ottavo posto nel mondo per

ignoranza e la prima in Europa in questa speciale classifica.

## Misperceptions Index – who’s most wrong?



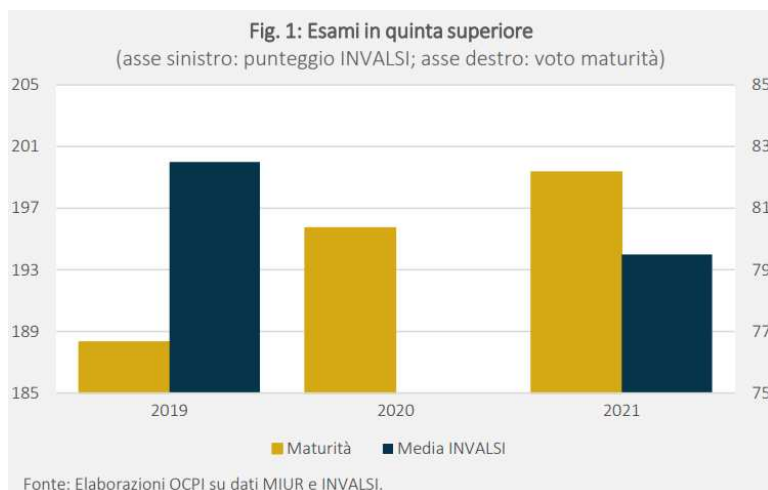
30 © Ipsos | Perils of Perception 2020 | Public |

Ipsos MORI Ipsos

Un sentore questo confermato anche dal rapporto 2020 dell’Istat, dove viene sottolineato come **“l’Italia presenta livelli di scolarizzazione tra i più bassi dell’Unione Europea, purtroppo anche con riferimento alle classi d’età più giovani nonostante negli anni la diffusione dell’istruzione sia considerevolmente cresciuta”**.

### Ma voti alti all’esame di maturità

Il tutto a fronte di un voto medio all’Esame di Maturità che è aumentato del 7 per cento passando da 77



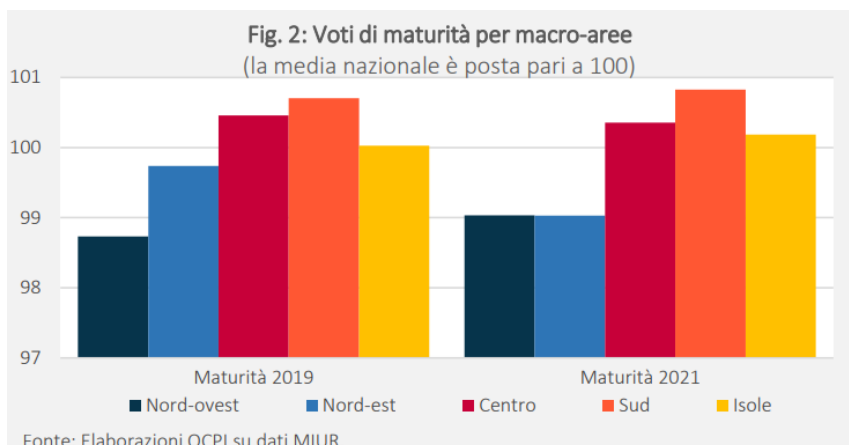
su 100 nel 2019 a 82 su 100 nel 2021. Nello stesso periodo, la frequenza delle lodi è più che raddoppiata, passando dall’ 1,5 del 2019 al 3,2 per cento nel 2021 (con un valore del 2,7 per cento nel 2020).

**L’aspetto meramente formale sembra talora essere il principale interesse delle istituzioni scolastiche.**

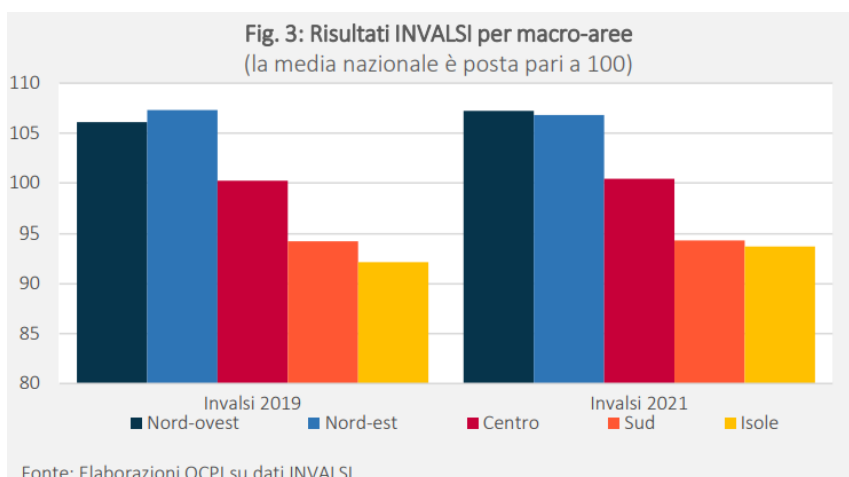
Ciò mentre, come abbiamo visto, tutte le rilevazioni (Invalsi, Pisa, OECD, etc.)

sulla qualità della formazione in Italia fotografano il **lento scivolamento e la continua erosione dei livelli di apprendimento e di competenza raggiunti al termine della scuola secondaria di secondo grado.**

Queste tendenze sono omogenee tra le varie macro-aree del Paese. Per quanto riguarda i voti di maturità, il miglioramento si è registrato indistintamente in tutte le regioni. L’incremento maggiore è stato misurato nel Nord-Ovest (7,8 per cento), mentre i voti sono cresciuti di meno nel Nord-Est (6,4 per cento). Anche il numero di lodi assegnate è aumentato maggiormente nel Nord-Ovest (+141 per cento), mentre l’incremento minore si è registrato nelle isole (+87 per cento). Nonostante questo, il voto medio nel Settentrione rimane comunque più basso rispetto alla media nazionale, la quale è trainata principalmente dalle valutazioni nelle regioni del Sud Italia.



Viceversa per quanto riguarda i test INVALSI, in termini assoluti i punteggi medi di tutte le regioni sono diminuiti.



Senza addentrarci nella varietà delle possibili spiegazioni e lasciando a ciascuno la libertà di avanzare ipotesi ragionevoli, colpisce che nelle zone di migliori condizioni socio-economiche e con valori di PIL più elevati le rilevazioni Invalsi siano migliori mentre i voti dell'Esame di maturità peggiori delle zone in cui la situazione economica e sociale è assai peggiore.

Ciò potrebbe aiutare a riflettere sul ruolo svolto dalla scuola per attrezzare gli studenti alle sfide del futuro.

Sicuramente la metodologia di valutazione dell'INVALSI presenta alcune criticità non irrilevanti.

«Torniamo ora alla domanda iniziale: le prove Invalsi forniscono misure valide della comprensione della lettura? Le "competenze di lettura" sono misurate dalle prove di italiano, che riservano molti quesiti alla comprensione del testo.

La prima cosa da fare per verificare la validità di uno strumento è partire dalla definizione delle conoscenze, abilità o competenze obiettivo della rilevazione. In questo caso, l'Invalsi fornisce una definizione di "comprensione della lettura" che è perfettamente in linea con la letteratura di riferimento e del tutto coerente con indagini internazionali già svolte sul tema (Pirls, Pisa). Secondo quanto riportato nel Rapporto Invalsi 2019, gli aspetti della comprensione della lettura verificati dalle prove sono tre: ritrovare informazioni esplicite, ricostruire il significato complessivo del testo o di parti di esso, riflettere sul contenuto e sulla forma del testo e valutarli.



Prendendo in considerazione i 1.174 quesiti di “competenza di lettura” presenti nelle prove somministrate tra il 2010 e il 2017, rileviamo però come solo nove domande (lo 0,8 per cento del totale) facciano riferimento al terzo aspetto, ossia ai processi di riflessione e valutazione. Le prove Invalsi somministrate fino al 2017, le sole sulle quali è possibile esprimere un giudizio, non possono dunque dirci fino a che punto studentesse e studenti siano in grado di riflettere sul significato del testo e valutarne forma e contenuto, perché il numero di domande relativo a queste capacità è decisamente insufficiente.

Eppure, sappiamo che è possibile porre tali quesiti anche in rilevazioni su larga scala. Se prendiamo in considerazione le prove delle indagini internazionali che hanno ispirato l’Invalsi, come Pisa e Pirls, osserviamo infatti come esse presentino un numero adeguato di domande relative ai processi di riflessione e valutazione. E allora, come mai queste domande non sono quasi per nulla presenti nelle prove Invalsi?

La ragione è semplice: per valutare queste capacità servono necessariamente quesiti a risposta aperta e complessa, ma questi nelle prove Invalsi somministrate fra il 2010 e il 2017 sono appena 25 (il 2 per cento del totale). Tale scarsità è da imputare a un solo fattore: la valutazione delle risposte fornite a simili quesiti è molto dispendiosa. Il problema dunque non ha a che fare con le competenze di coloro che costruiscono i quesiti, ma con una ragione squisitamente economica. Pisa e Pirls, non avendo funzioni rendicontative (o, meglio, nel caso della ricerca Ocse, avendone solo a livello di sistema), possono arginare il problema ricorrendo a un campionamento, cosa che consente di somministrare a costi ridotti prove valide. All’Invalsi, come abbiamo visto, tale opzione è preclusa dall’obbligo, imposto dal Miur, di misurare il valore aggiunto per rilevare l’efficacia di ciascuna scuola. Il risultato è che, sebbene prese a una a una le domande evidenzino una buona qualità, le prove nel loro complesso sono incomplete e, dunque, non valide. I risultati ottenuti non indicano in maniera adeguata livelli di competenza, dato che di quella competenza non vengono rilevati elementi essenziali.

Va detto che, visti gli obblighi e i limiti imposti dal Miur, fare di meglio sarebbe davvero difficile, se non impossibile. (...)

Un secondo tradimento pedagogico riguarda la cosiddetta «cultura della valutazione» rappresentata dalle prove Invalsi. Abbiamo visto come, tra le numerose funzioni attribuite ai test, compaia quella di informare i percorsi di autovalutazione delle scuole. Dopo decenni di prassi autovalutative, che i risultati raccolti con prove oggettive possano costituire una preziosa informazione per dirigenti è un dato oramai assodato. Il problema, anche in questo caso, riposa, prima ancora che sul come, sul perché che mette in moto il processo: se questo viene dettato dall’alto e finalizzato al controllo e alla rendicontazione, ovvero se il suo scopo è quello di mettere in mostra efficacia ed efficienza, avrà possibilità ridotte di incidere in maniera positiva su insegnamento e apprendimento e, al contrario, tenderà a tradursi con maggior frequenza nell’assolvimento di obblighi burocratici e in prassi opportunistiche ed estrinsecamente motivate tipiche di ambienti competitivi più che di contesti cooperativi. Se, invece, il processo autovalutativo nasce come esigenza autenticamente percepita nei contesti educativi, allora anche a strumenti come le prove oggettive può essere riconosciuto un ruolo significativo, in virtù della loro capacità di consentire la raccolta di informazioni affidabili sui risultati ottenuti da studentesse e studenti. (...)

Nondimeno, il prezzo pagato per aver sacrificato la complessità sull’altare della misurabilità e la valutazione su quello della rendicontazione è decisamente elevato. Intanto, perché se è vero che le scuole ottengono dati sui quali non è per loro impossibile avviare una riflessione di una certa utilità, è anche vero che i risultati, dovendo verificare l’efficacia delle scuole, arrivano ad anno scolastico concluso, quando è troppo tardi per regolare, in classe, la didattica in base alle informazioni acquisite. Inoltre, prove più complesse fornirebbero indicazioni più ricche sullo sviluppo delle competenze, ma abbiamo visto come stringenti finalità rendicontative producano un’ipersemplificazione degli apprendimenti testati. La stessa scelta di non pubblicare più le domande somministrate, motivata dalla necessità di salvaguardare l’affidabilità delle rilevazioni successive, priva scuole e docenti di un utile

strumento di riflessione. Infine, sempre per esigenze dettate dalla rendicontazione, somministrazioni e autovalutazione sono imposte ai contesti ignorando le peculiari esigenze di ciascuna scuola e classe. (...)

Il problema è l'introduzione di una terza finalità, relativa al controllo esercitato sull'efficacia di ciascun istituto. Tale finalità compromette notevolmente la validità stessa della rilevazione e tende ad avere effetti negativi che retroagiscono nelle classi. Se l'efficacia del lavoro svolto da scuole e docenti è attestata da strumenti che non prevedono, da parte di studentesse e studenti, processi attivi e creativi di costruzione di significati, l'insegnamento tende a introiettare come fine una visione ristretta dell'apprendimento. L'incompatibilità tra controllo e sviluppo a livello locale riposa sul tradimento di un principio base della valutazione educativa: quando una misura è concepita come fine e non come mezzo, incide negativamente sui processi che rileva.» (C. Corsini, Almanacco della scuola, Micromega 5/2019)

Sta di fatto che **tutti gli indicatori** (anche quelli con metodologie di rilevazione diverse da Invalsi e ritenute in modo pressochè unanime adeguate) **concordano nel fotografare la grave scarsità di competenze raggiunte.**

È davvero sorprendente, infine, che di fronte a questa situazione e alla sua gravità l'unico dibattito pubblico abbia individuato come possibile soluzione, da più parti sostenuta più o meno esplicitamente, dell'abolizione delle prove Invalsi. Come se distruggere il termometro potesse curare la malattia.

Si legge in una petizione pubblica:

«Bisogna abolire le prove INVALSI per consentire una migliore istruzione priva di qualunque istigazione alla ottusità, per essere valutati non secondo numeri ma secondo pensiero e per non sottrarre tempo alle lezioni per prepararsi alle suddette prove.»

08 ottobre 2021



LIVELLI DI ISTRUZIONE E PARTECIPAZIONE ALLA FORMAZIONE | ANNO 2020

### Cresce il divario con l'Ue nei livelli di istruzione

➔ In Italia solo il 20,1% della popolazione (di 25-64 anni) possiede una laurea contro il 32,8% nell'Ue.

Le quote di laureati sono più alte al Nord (21,3%) e al Centro (24,2%) rispetto al Mezzogiorno (16,2%) ma comunque lontane dai valori europei.

Ampia distanza dagli altri paesi europei anche nella quota di popolazione con almeno un diploma (62,9% contro 79,0% nell'Ue27).

La partecipazione degli adulti alla formazione è inferiore alla media europea, con differenze più forti per la popolazione disoccupata o con bassi livelli di istruzione.

13,1%

Quota di 18-24enni che hanno abbandonato precocemente il sistema di istruzione e formazione

Tra i giovani senza cittadinanza italiana è al 35,4%, all'11,0% tra gli italiani

27,8%

Quota di 30-34enni laureati

24,9%

Quota di laureati 25-34enni nelle aree disciplinari scientifiche e tecnologiche (STEM)

Tra i ragazzi un laureato su tre, tra le ragazze solo una su sei.

Dispiace dover osservare come spesse volte le maggiori critiche verso la valutazione degli apprendimenti (Invalsi, Pisa Ocse, etc.) provenga anche dal mondo degli insegnanti, talvolta anche attraverso le loro rappresentanze sindacali. ([Per approfondire](#))

Certamente si tratta di uno strumento e di una metodologia perfettibile e non esente da criticità, ma rappresenta una delle poche occasioni (se non l'unica, purtroppo: circostanza che dice qualcosa) di valutazione della efficacia della formazione. Le scuole infatti sono tenute a riflettere ed autovalutarsi sugli esiti delle prove, progettando azioni di miglioramento.

**La metodologia può essere cambiata, ma se teniamo alla scuola e al futuro di coloro che la frequentano, il tema della valutazione**

**della sua efficacia formativa non può e non deve essere eluso.**

«Il sistema scolastico tende a fornire diplomi facili a tutti coloro che frequentano, svuotando i titoli di peso reale, così da condannare i meno dotati alla disoccupazione, all'intermittenza professionale, come pure al clientelismo e all'incapacità dirigenziale. E costoro rappresentano quanti avrebbero potuto

essere sostenuti, rinforzati e resi liberi attraverso un sistema formativo degno di questo nome.» (R. Contessi – Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno, Laterza)

Diverse voci però non ritengono che la questione possa essere banalizzata o trascurata. Scrive Silvia Ronchey su Repubblica nell'editoriale *Perché siamo tornati analfabeti*:

«Il 35 per cento degli adolescenti che hanno appena affrontato la maturità, uscendo quindi da un più che decennale *cursus studiorum*, non riesce a comprendere un testo di media complessità: leggono, ma non capiscono. I dati dell'Invalsi, che sconcertano e preoccupano (finalmente) il ministro della pubblica istruzione, non stupiscono affatto chi insegna nella scuola o nell'università. Né, soprattutto, chi abbia assistito alla parabola involutiva che negli ultimi cinquant'anni ha subito l'istruzione di stato, progressivamente svuotata di contenuti, ridotta a mera illusione, proposta al popolo quale sorta di oppio non più offerto da una religione ma imposto da un'ideologia, e in alcuni casi da una strategia, politica o partitica.

Fin dall'inizio degli anni '70 del secolo scorso, nel nome della cosiddetta democratizzazione della cultura, si assisteva a fenomeni bizzarri. Una collana, pubblicata da una casa editrice di partito, ideata e curata da un grande accademico nel nome di una "educazione linguistica democratica", proponeva libri in cui non fosse usato che un numero limitato di vocaboli. La lotta al nozionismo, che aveva animato il Sessantotto e i suoi seguaci, nei licei di tendenza di quegli anni si prolungava nella condanna della complessità della parola. Era reazionario anche leggere i grandi romanzi dell'Ottocento, considerati "borghesi". Non parliamo dei classici. Ancora oggi, discutendo della prospettata riforma del liceo classico, un colto cattedratico universitario ha affermato necessaria la lotta alla "logocrazia", ossia alla prevalenza della parola nell'insegnamento, a favore, invece, dell'uso delle immagini.

È stato così che l'idea illuminista di un accesso al sapere aperto a tutti si è trasformata in un'ideologia di fatto oscurantista, alimentata da una gara demagogica tra i partiti della sinistra e dell'ala cattolica, che ha finito per produrre un nuovo genere di analfabetismo — condizione che, com'è noto, aiuta ad opprimere e dominare le masse, non certo a promuoverne l'autodeterminazione o la coscienza politica — la cui caratteristica saliente è convincere illusoriamente chi ne è soggetto di essere invece in possesso della cultura. Con risultati catastrofici, non solo in Italia. Secondo studi scientifici di recente pubblicazione il Q.I. dei giovani europei ha cominciato a calare proprio negli anni '70 e si è ridotto da allora a oggi con una media di 7 punti per generazione. Non si sa apprendere e non si sa leggere, ma si crede di sapere e di sapere scrivere.

La rete è tutta un fiorire narcisistico di pseudoscrittori e di pseudosapienti che postano i loro scritti, spesso pastiches di frasi altrui malamente comprese e peggio assemblate, con la probabilmente sincera ancorché infondata convinzione di fornire un contributo proprio, in ogni caso con l'ambizione di porsi loro stessi come datori anziché ricettori di sapere. Ma incolpare i new media non solo è pavido, è sbagliato. Il loro cattivo uso non è causa ma effetto dell'illusione di cultura prodotta dalla mistificazione educativa dell'istruzione pubblica.

E, certo, i post e i tweet, con la brevità e irreflessività della comunicazione istantanea, hanno ridotto la soglia di attenzione, abbassato la capacità di concentrazione, ridotto al minimo la complessità di qualsiasi argomentazione, azzerato la sintassi quando non la grammatica.

Ma il diritto all'educazione rischia di trasformarsi sempre di più in un processo di diseducazione evidente agli occhi di chi è dotato, a ogni livello sociale, di buon senso.» (La Repubblica, 13/07/2019) ([Per approfondire](#))

Sulla stessa linea di pensiero anche Gianfranco Carofiglio, nel suo editoriale su Repubblica *Perché il potere ha tolto le parole ai nostri ragazzi*.

Un numero enorme di ragazzi non è capace di comprendere un comune testo in lingua italiana. È un'incapacità che certo dipende dalle carenze del sistema scolastico ma che affonda le sue radici in un terreno più vasto. Quello della progressiva perdita di senso del dibattito pubblico, dell'esibito disprezzo che taluni politici e talune forze hanno per la responsabilità connessa con l'uso del linguaggio.

Sembra concretizzarsi nel nostro Paese l'inquietante fenomeno che Humpty Dumpty illustra ad Alice in un passo celebre di Attraverso lo specchio.

- «Quando io uso una parola» disse Humpty Dumpty in tono alquanto sprezzante, «questa significa esattamente quello che decido io... né più né meno».
- «Bisogna vedere» disse Alice «se lei può dare tanti significati diversi alle parole».
- «Bisogna vedere» disse Humpty Dumpty «chi è che comanda... è tutto qua».
- Quando si ha a che fare con le parole — dice l'interlocutore di Alice — una cosa sola importa:
- chi comanda, chi è il padrone.

L'impressionante inettitudine messa in luce dai risultati dei test Invalsi è a un tempo causa ed effetto di questo fenomeno: giovani incapaci di capire il significato di discorsi elementari sono i destinatari ideali per la propaganda dei demagoghi e dei populistici di ogni risma. E la propaganda volgare, violenta, carica di disprezzo per i significati, caratterizzata da una programmatica povertà del lessico è uno degli acceleratori dell'ignoranza, dunque dell'inadeguatezza democratica.

La ricerca scientifica ha dimostrato un inquietante rapporto fra povertà del linguaggio e assenza di possibilità: i ragazzi più violenti possiedono strumenti linguistici scarsi e inefficaci, sul piano del lessico, della grammatica e della sintassi. Non sono capaci di gestire una conversazione, non riescono a modulare lo stile della comunicazione — il tono, il lessico, l'andamento — in base agli interlocutori e al contesto, non fanno uso dell'ironia e della metafora, non sanno nominare le proprie emozioni. Spesso, non sanno raccontare storie. Mancano della necessaria coerenza logica, non hanno abilità narrativa: una carenza che può produrre conseguenze tragiche nel rapporto con l'autorità, quando è indispensabile raccontare, descrivere, dare conto delle ragioni, della successione, della dinamica di un evento.

L'analfabetismo funzionale di tanti ragazzi è un effetto di molte cause e rischia a sua volta di diventare la pericolosa premessa di uno svuotamento della democrazia. Occuparsi del linguaggio pubblico e della sua qualità non è dunque un lusso da intellettuali, una questione da accademici, un problema di chi si occupa delle politiche e delle pratiche dell'educazione. È un dovere cruciale della politica e dell'etica civile. C'è un inquietante rapporto fra povertà del linguaggio e assenza di possibilità: i giovani più violenti non sanno conversare, non conoscono ironia e metafore, non sanno nominare le emozioni. Sono vittime perfette dei demagoghi» (La Repubblica, 14/07/2019)

## In sintesi

È doloroso ma necessario schematizzare e riassumere. L'Italia quindi raggiunge:

- i livelli più bassi in Europa per titoli di studio
- i più bassi livelli di competenze raggiunti da coloro che hanno completato il percorso di studi (dispersione implicita)
- il più basso livello in Europa di competenze per gli adulti
- il più alto livello di disoccupazione in Europa dei laureati
- la più alta percentuale in Europa di NEET
- lo spostamento verso il basso della struttura occupazione del nostro paese (ovvero la riduzione della richiesta nei lavori qualificati e l'aumento di richiesta di lavoro dequalificato)

I dati allarmanti sopra visti sembrano porre di fronte alle nostre scelte esigenze inconciliabili. Eppure ad una riflessione attenta emergono tracce di sentieri percorribili ed il quadro si fa più chiaro.

I divari presentati spesso originano prevalentemente da situazioni già in partenza di svantaggio, ma, come abbiamo ben visto, anche da contesti educativi con criticità di natura non economica. I dati rilevano che **tali svantaggi possono consolidarsi nel percorso di studi, in caso di scarsa quantità o qualità dell'offerta educativa ricevuta dallo studente**, fin dai primi anni di vita fino alla istruzione terziaria.

Per contrastare tali tendenze, come riporta *Openpolis – Con i bambini*, il PNRR identifica 3 obiettivi prioritari:

- Il monitoraggio costante dei divari territoriali, con il consolidamento e l'estensione dei test Pisa e Invalsi;
- La loro riduzione in termini di competenze di base (in italiano, matematica, inglese), con particolare attenzione ai risultati del mezzogiorno;
- Lo sviluppo di una strategia per contrastare l'abbandono scolastico e la dispersione implicita.

**1 milione** gli studenti all'anno che dovranno raggiungere un livello di competenze adeguato (sopra la media Ue).

L'azione prevede un innalzamento delle competenze di base attraverso una serie di azioni come la personalizzazione dei percorsi didattici nelle scuole con situazioni critiche e l'estensione del "tempo scuola", con progetti mirati e più ore di insegnamento. Inoltre vengono previsti momenti di formazione e mentoring per almeno la metà dei docenti e sostegno ai dirigenti scolastici nelle azioni per aumentare le competenze, con tutor esterni e docenti di supporto

**Per immaginare tentativi possibili di azione se non di soluzione, serve una comprensione profonda del fenomeno.**

I dati Invalsi non colgono solo il dato finale sulla dispersione, ma permettono di diagnosticarla precocemente, così da rendere possibile un intervento di potenziamento durante l'iter formativo. Un'azione tempestiva di aiuto, che interviene sul problema a partire dal suo esordio, può avere una maggiore probabilità di successo e portare nel giro di pochi anni a ridurre sensibilmente questo fenomeno nella scuola italiana.

I fattori che contribuiscono a determinare la dispersione scolastica totale (esplicita o implicita che sia) cominciano infatti a manifestarsi già nel ciclo primario, anche se sono piuttosto difficili da individuare e quantificare.

**Le rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti possono quindi fornire indicazioni molto importanti e favorire l'adozione di misure per la prevenzione della dispersione scolastica.** Come abbiamo già sottolineato è davvero sorprendente, infine, che di fronte a questa situazione e alla sua gravità si ponga la questione di abolire i test invalsi. Prendersela con il termometro raramente cura la malattia.

## Dispersione e PNRR

È quindi fondamentale intervenire sull'adeguatezza della spesa corrente attuale per l'istruzione del nostro Paese, ma anche sulla sua distribuzione e sull'efficacia del suo utilizzo, al fine di mettere a disposizione maggiori risorse per tutte le scuole, ed in particolare per quelle che si trovano in territori particolarmente difficili, dove il disagio sociale ed economico è più forte. Quest'ultimo aspetto è particolarmente significativo, considerando le ingenti risorse stanziare nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Il tema della entità delle risorse si intreccia, quindi, con un altro aspetto fondamentale: **la qualità progettuale della loro destinazione**. Non di rado infatti si ha la sensazione di una scarsa qualità delle scelte per la destinazione delle risorse, la cui finalità ultima, lo ricordiamo, dovrebbe essere il bene dei ragazzi. **È quindi necessario progettare gli interventi in modo accorto.** *“Se il pensiero è sicuramente inefficace senza azione, l'azione senza pensiero lo è altrettanto.”* (Z.Bauman)

Con il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), e in particolar modo con la sezione investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica", le scuole secondarie, hanno la possibilità di prevedere interventi straordinari finalizzati alla riduzione dei divari territoriali e alla lotta alla dispersione scolastica.

«Gli interventi principali riguardano il miglioramento qualitativo e l'ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione, a partire dal rafforzamento dell'offerta di asili nido, scuole materne e servizi di educazione e cura per la prima infanzia (con la creazione di 152.000 posti per i bambini fino a 3 anni e 76.000 per i bambini tra i 3 e i 6 anni), il potenziamento e l'ammodernamento delle infrastrutture scolastiche, ad esempio con il cablaggio interno di circa 40.000 edifici scolastici e la creazione di aule didattiche di nuova concezione.

Il Piano investe nel risanamento strutturale degli edifici scolastici, con l'obiettivo di ristrutturare una superficie complessiva di 2.400.000 metri quadri, e nei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti, rafforzando l'istruzione nelle discipline STEM.

Si sviluppa l'istruzione professionalizzante e si rafforza la filiera della ricerca e del trasferimento tecnologico.

Inoltre, si prevede una riforma dell'orientamento, dei programmi di dottorato e dei corsi di laurea, ad esempio con l'aggiornamento della disciplina dei dottorati e un loro aumento di circa 3.000 unità.»  
(Fonte: Sito istituzionale del Governo)

Le 5 attività previste dal PNRR per la scuola

- Percorsi di mentoring e orientamento
- Percorsi per il potenziamento delle competenze di base
- Percorsi per il coinvolgimento delle famiglie
- Percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari
- Team per la prevenzione della dispersione scolastica.

**Le scuole, sulla base della propria autonomia, programmano le attività complessive, decidendo le tipologie sulle quali investire, il format e il numero di ore di ciascun percorso, nel rispetto degli**

**standard minimi previsti.** Gli istituti possono stipulare accordi di rete con altre scuole, anche non finanziate dal decreto, al fine di ampliare il proprio raggio di azione.

Il rischio è che i progetti rimangano carta e burocrazia.

Come segnalato da Save the Children, le poche risorse che ci sono vengono non di rado dilapidate in corsi di recupero inutili e senza effetto i cui beneficiari primari non sempre sembrano gli alunni ma i docenti che li erogano, in progetti privi di pensiero e scollegati da una visione ampia e di sistema che metta il futuro degli alunni e le problematiche sopra elencate al centro di un tentativo di risposta.

«Complessivamente, 8 studenti su 10 dichiarano che nella propria scuola sono già stati organizzati o saranno svolti corsi ad hoc che riguardano soprattutto le materie principali dei vari percorsi. (...) Da un lato, infatti, c'è quasi un quinto degli studenti (19%) che, pur avendo questa opportunità, ha rinunciato a prendervi parte. Dall'altro, quelli che li hanno frequentati, quasi sempre sostengono di non aver risolto i loro dubbi: circa 1 su 4 li ha trovati del tutto (o quasi) inutili, più della metà (51%) ha raccolto giusto qualche spunto, appena il 25% si ritiene pienamente soddisfatto.» (Fonte: Tecnica della scuola, 26/07/2022)

Le 'aperture' della scuola, sono spesso il risultato di iniziative individuali. Progetti quindi fragili, perché non strutturati, la cui esistenza e sopravvivenza è strettamente legata alla volontà dei dirigenti e dei docenti di perseguire tali esperienze.

«È inutile aprire la scuola il pomeriggio solo per fare corsi di recupero per l'inglese o altre materie. I ragazzi non ci vengono. Noi abbiamo scelto di aprire la scuola il pomeriggio e la sera per offrire corsi per dare la possibilità agli studenti di creare app, video e racconti, fare corsi di fotografia, abbiamo fatto il cinema all'aperto, l'arena per gli spettacoli, il giardino comunitario. L'abbiamo aperta non soltanto agli alunni, ma anche ai genitori ed alla cittadinanza.» (Save the children, Alla ricerca del tempo perduto.)

Il gruppo di lavoro per il contrasto alla dispersione istituito dal Ministro dell'Istruzione aveva indicato alcuni orizzonti operativi.

«Come Lei sa, il Gruppo di Lavoro (GdL) da Lei istituito con DM del 7 marzo 2022 n. 57 ha consegnato al Ministero un Documento dettagliato che, su Suo espresso mandato, intendeva:

- evitare assegnazioni di risorse non pienamente suffragate dall'insieme dei dati necessari a ben definire gli indicatori che connotano divari e fattori di esclusione degli alunni secondo un approccio multi-dimensionale;
- avviare un'azione di sistema solida, capace di interpretare in modo rigoroso il mandato del PNRR stesso che intende introdurre correttivi di sistema a una lunga, dolorosa storia di esclusione di fatto dal diritto allo studio in Italia e che, dunque, evitasse un'assegnazione "a pioggia" dei finanziamenti sulla base di automatismi, promuovendo, invece, un sistema di indicazioni vincolanti sul come usare bene le risorse, in modo da assicurare, più che in passato, qualità all'azione sul campo imparando dall'esperienza,
- promuovere stabili alleanze educative, fondate su patti civili vincolanti perché indispensabili a raggiungere tutti e ciascun ragazzo/a e che, per questo, vedano la costruzione di patti territoriali una scelta non opzionale ma vincolante, zona per zona, a partire dalle aree di massima crisi. Lo scopo era - secondo quanto Lei stesso ci ha invitato a fare più volte - favorire la costruzione di comunità educanti tra le tre componenti di a) autonomie scolastiche che assolvono la funzione centrale che spetta loro b) comuni (che condividono con la scuola la responsabilità nell'assicurare l'obbligo di istruzione secondo il codice civile) e dispongono di servizi tesi al recupero educativo e sociale, c) agenzie del terzo settore, il cui statuto è oggi rafforzato dalle norme che lo regolano, indicate, dunque, non già in via generica bensì per la loro specifica e vitale funzione di azione

positiva sussidiaria che la Costituzione attribuisce loro sulla base dell'art. 118, peraltro rafforzata dalle recenti sentenze dell'Alta Corte. Un'alleanza che in molte esperienze consolidate già in corso dimostra di permettere il miglioramento dell'offerta educativa e il rafforzamento delle scuole che operano nei contesti di maggiore difficoltà.

Il Decreto 170 purtroppo non corrisponde alle meditate e documentate indicazioni che il Documento del GdL ha raccolto sulla base di queste linee di indirizzo che abbiamo condiviso con Lei, con il Gabinetto, con la struttura del Ministero che presiede ai fondi PNRR. Infatti a fronte di criteri per l'assegnazione dei fondi alle scuole che il GdL [gruppo di lavoro] ha indicato in un insieme che comprende risultati test invalsi, numero assenze degli alunni, incidenza di alunni stranieri, incidenza di alunni con BES (bisogni educativi speciali), adulti con basso livello culturale, in possesso di scolarità dell'obbligo o inferiore, presenza di giovani neet, presenza di famiglie ampie (sei componenti o più) e famiglie "potenzialmente bisognose" (con persona di riferimento sotto i 65 anni e dove nessuno ha un reddito da lavoro o da pensione), il Decreto 170 ha opposto un set molto semplificato di criteri. che comprende numero di alunni, numero di ELET 18-25 anni, incidenza alunni stranieri, incidenza di popolazione senza diploma di scuola superiore, tasso di famiglie con 5 o più componenti.

La semplificazione dei criteri viene implicitamente giustificata con la fretta. Tuttavia l'UE ci richiede, per il PNRR, di approntare un telaio di indicatori ponderato rispetto ai quali abbiano un senso i milestone e i target. E l'Europa da anni pone la questione del "*people centred e place centred approach*". I territori e le caratteristiche dei componenti delle famiglie avrebbero dovuto avere maggior peso, pena il peso sovrastimato del numero degli alunni delle medie rispetto ai condizionamenti sociali. Ed è possibile che sia necessario ri-includere scuole difficilissime oggi escluse. L'assenza, per esempio, dei dati sulla disoccupazione condiziona l'impianto. Abbiamo, più in generale, necessità, finalmente, di stabilire obiettivi di potenziamento educativo e delle competenze nella popolazione esaminabili lungo il tempo, capaci di cogliere la grande differenziazione nelle condizioni di partenza dei genitori nelle diverse aree dell'esclusione per poter affrontare e monitorare, alleandoci con i genitori stessi, i processi di ri-inclusione nei percorsi formativi dei figli e di miglioramento negli apprendimenti.

Ci preoccupa molto il fatto che il Decreto 170 rimanda a dopo ogni indicazione sul come inverare il potenziamento che il finanziamento 1.4 definisce, che, invece, il documento del GdL affronta nel dettaglio. Infatti mentre il Decreto 170 assegna le risorse scuola per scuola ma non definisce "il chi, il cosa e il come usarle", il Documento del GdL, proprio su Sua richiesta, propone indicazioni chiare e verificabili tese a invertire la tendenza all'aumento dei divari tra minori, territori, scuole e ad avviare una ampia azione di sistema - come il PNRR prescrive - per contrastare il fallimento formativo.

Vi è, poi, la "questione delle questioni" che il Decreto 170 non spiega. Come favorire, intorno alle scuole, alleanze territoriali coese e permanenti tra le scuole stesse, gli enti locali, ed il terzo settore su base cooperativa e paritaria curando la manutenzione nel tempo delle comunità educanti sull'esempio delle migliori pratiche già all'opera in ogni parte d'Italia?

Noi pensiamo che sia ragionevole - come fa il Decreto 170 - indicare il finanziamento scuola per scuola. Lo pensiamo perché così si evita finalmente la procedura per bando, su un tema che suggerisce, con tutta evidenza, di operare non per competizione bensì procedendo per "concorde adesione" degli attori educativi che, territorio per territorio, possono comporre le comunità educanti. Al tempo stesso pensiamo che il Decreto fa il grave errore di non condizionare la conferma dell'assegnazione dei fondi alla costituzione dell'alleanza territoriale, all'elaborazione condivisa di un progetto d'azione territoriale e di miglioramento dell'offerta scolastica che comprenda le annualità 2022-23, 2023-24 e possibilmente 2024-25. Si sarebbe, insomma, potuto e dovuto affiancare subito all'assegnazione delle risorse un insieme definito di cornici, indicazioni operative e regole di ingaggio, inderogabili che il Documento del Gruppo di Lavoro ha definito. Non è davvero pensabile assegnare così tante risorse, su una questione così importante senza definire un chiaro sistema di opportunità e di vincoli per il loro uso.» (Gruppo di Lavoro MIUR) ([Per approfondire](#))



Tra le voci del PNRR c'è la missione IV, istruzione e ricerca, la terza voce più consistente per investimenti che ammontano a **30 miliardi di euro, e di questi più della metà – 17 miliardi – interessano la scuola.**

E, nonostante il lodevole dibattito che il gruppo di lavoro ha portato avanti, internamente ed esternamente al Ministero, i mali strutturali del nostro Paese sembrano minacciare la possibilità di cogliere anche questa opportunità.

MENU | CERCA

la Repubblica

ABBONATI GEDI SMILE | R | ACCEDI

R CONTENUTO PER GLI ABBONATI PREMIUM

f t in e p

## Dalle mense ai corsi, quei milioni non spesi. Fermi i progetti anti abbandono

di Rosaria Amato



▲ Studenti davanti al liceo statale Gian Battista Vico di Napoli

*Tra fondi del Pnrr e strutturali c'è un miliardo e mezzo a disposizione ma la mancanza di personale e la burocrazia lo tengono congelato*

L'ascolto è riservato agli abbonati premium

06 APRILE 2023 AGGIORNATO ALLE 11:58

3 MINUTI DI LETTURA

Per la fascia 0-6 sono previsti investimenti per 4,6 miliardi di euro.

“Sono stati approvati nel 2022 gli interventi – afferma Emmanuele Pavolini, docente di sociologia all'università di Macerata e portavoce della rete Alleanza per l'infanzia –. Il problema è che sono stati approvati con 4 mesi di ritardo rispetto a quello che era previsto. Anche la Corte dei conti ha sottolineato questo. (...) Possiamo perdere investimenti, se ragioniamo in termini economici, se i Comuni non sono in grado di rispettare i termini previsti e il Governo non riesce a sostenerli, insieme alle regioni. Dall'altro rischiamo di perdere una occasione storica. È indubbio che l'obiettivo del 33% (di copertura degli asili nido) era un obiettivo molto ambizioso perché abbiamo deciso di raddoppiare il numero dei posti nido che abbiamo in Italia. Quindi obiettivo ambizioso ma quantomai necessario perché partivamo da molto bassi. Quindi ci potrebbe essere un problema grosso di finanziamenti che vanno persi, ma un problema anche più importante di una occasione che non so quando tornerà per dotarci di una struttura più a livello di Europa Occidentale di sistema dell'educazione per la prima infanzia.”

Il piano prevede la costruzione di 212 scuole (1,2 miliardi), costruzione mense e palestre (1 miliardo), digitalizzazione delle scuole e scuola 4.0 (oltre 2 miliardi), messa in sicurezza e riqualificazione degli edifici esistenti (4 miliardi).

“Le scadenze sono molto molto vicine – dice Andrea Gavosto, presidente della Fondazione Agnelli –. L'impegno con la Commissione europea era per l'estate di quest'anno, ma anche dove siamo più avanti è difficile assegnare i lavori per giugno. Per le 212 scuole si sta ultimando la fase di progettazione...” ([Per approfondire](#))

Analoghe preoccupazioni arrivano da altre fonti, nel silenzio di un dibattito pubblico inesistente:

«Alleanza per l'infanzia ed EducAzioni lanciano un comunicato stampa congiunto sulle Criticità attorno al sistema educativo 0-6 anni. Si teme che non venga data piena attuazione al PNNR in merito alla creazione di posti nido e che quindi in Italia non si raggiunga nemmeno l'obiettivo del 33% di partecipazione dei bambini/e tra 0 e 3 anni ai servizi educativi nei tre livelli: nazionale, regionale e sub-regionale.

Infatti, mentre la nuova Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea fissa l'obiettivo del 45% di copertura entro il 2030 per i bambini/e sotto i tre anni, l'Italia nei prossimi anni rischia di non realizzare – né a livello nazionale, né soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno – neppure quello del 33%, che era stato fissato per il 2010.

Occorre intervenire urgentemente per sostenere gli enti locali che sono in forte difficoltà nel reclutamento di figure professionali necessarie, migliorando le procedure per individuare e attrarre persone in possesso delle caratteristiche ricercate e in numero adeguato al fine di evitare ulteriori ritardi e scongiurare l'adozione di risposte emergenziali con gravi rischi per la qualità dei servizi.»  
(Fonte: Unicef) ([Per approfondire](#))

# Capitolo 9

COSA DOVREMMO FARE

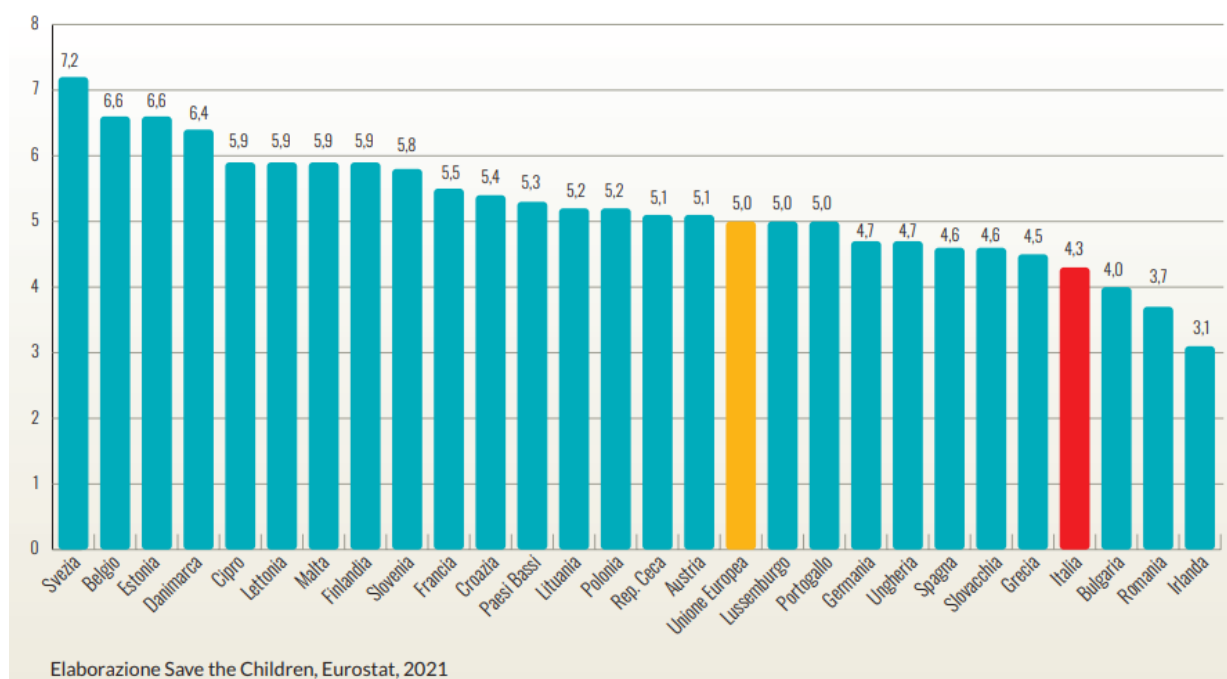
## Stiamo facendo quanto necessario?

Qual è la nostra risposta di fronte a quanto presentato? L'Italia si colloca, non da ora, agli ultimi posti in Unione Europea, per spesa corrente per istruzione. Rispetto agli altri membri della UE, la spesa in istruzione del nostro paese è assorbita, in modo maggiore, dal personale scolastico, nonostante la media degli stipendi sia più bassa. Di converso, è più bassa nel nostro paese la quota di investimenti destinati a spazi e tempi adeguati all'apprendimento. Da oggi al 2030, il nostro sistema di istruzione perderà 1.150.000 studenti sugli attuali 8,9 milioni.

I dati relativi alle prove INVALSI 2022, pur con i limiti della rigidità della loro metrica, ci hanno ricordato che gli studenti non hanno ancora recuperato livelli di apprendimento pre-COVID-19, livelli **che peraltro, come abbiamo visto, erano già insoddisfacenti prima dello scoppio della pandemia e largamente inferiori rispetto a quelli degli studenti degli altri paesi europei**. In particolare coloro che vivono in territori caratterizzati da forte disagio economico e sociale, hanno. Al *'learning loss'* dovuto alla chiusura delle scuole e la recessione economica presente, si aggiunge quindi il problema del peggioramento delle competenze a cui assistiamo da più di un decennio e quello delle marcate disuguaglianze negli apprendimenti dovute a fattori socio economici. La scuola pubblica non ha quindi bisogno di 'tornare alla normalità', ma ha bisogno di essere rilanciata, investendo nella qualità dell'offerta.

**L'Italia si colloca, non da ora, agli ultimi posti in Unione Europea, per spesa corrente per istruzione.** Al 2020, anno che ha visto un incremento temporaneo dei finanziamenti a livello europeo, a causa della pandemia COVID-19 e la necessità di sostenere la continuità educativa, il nostro paese ha destinato il 4,3% del Prodotto Interno Lordo all'istruzione, a fronte di una media europea del 5%. **Una percentuale che era scesa nel periodo pre-COVID-19 sotto al 4%, e che, come previsto dal Documento di economia e finanza (DEF) anche in conseguenza del minor numero di studenti stimato negli anni futuri, diminuirà ulteriormente a 3,5% nel 2025 e si stabilizzerà a partire dal 2030 a 3,4%.**

Figura 5 - % de Prodotto Interno Lordo destinato alla spesa per l'istruzione, Paesi UE



È necessario sottolineare però che, rispetto agli altri membri della UE, la spesa in istruzione del nostro paese è assorbita, in modo maggiore, dal personale scolastico, nonostante in media gli stipendi dei docenti italiani siano inferiori alla media OCSE. Questo aspetto è dovuto, in parte, al fatto che i docenti italiani sono relativamente più anziani rispetto ai loro colleghi europei (con costi quindi più elevati).

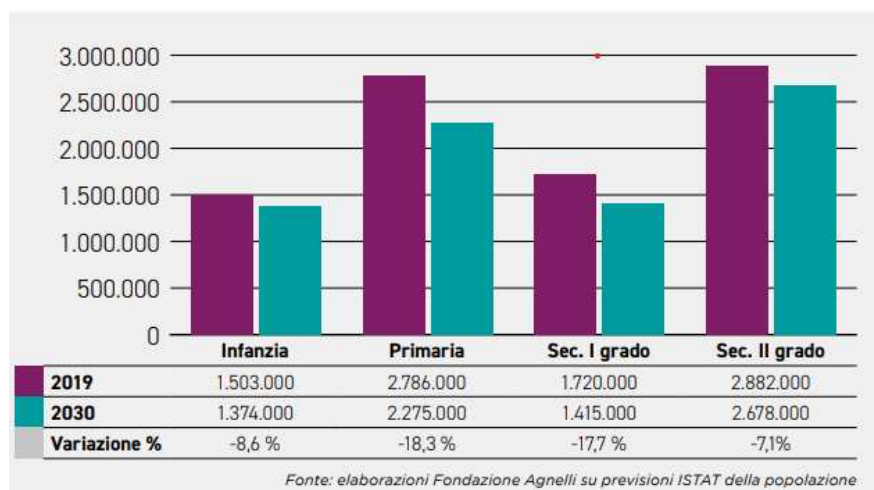
Di converso, è più bassa nel nostro paese la quota di investimenti destinati a spazi e tempi adeguati all'apprendimento. Elementi, come abbiamo visto, essenziali, da un lato per rafforzare le competenze generali, dall'altro per combattere le disuguaglianze.

È evidente, infatti, che i fondi attualmente previsti sono già oggi insufficienti a garantire un'offerta educativa di qualità, con spazi e servizi adeguati in tutti i territori, nonostante i minori costi dovuti al calo demografico. Stupisce che da più parti si colga, impudentemente, come positivo proprio il problema della denatalità: aumentano le risorse disponibili, si sente dire. Un sistema che rintracci come elemento cruciale per il suo funzionamento una delle condizioni che lo rendono inutile rasenta i limiti del paradosso e mostra tutta la propria cecità educativa e il proprio cinismo civico. Sembra piuttosto evidente che chi ragiona in tal modo ha altri interessi rispetto al bene della città.

Merita spendere qualche riflessione su questo tema.

Il grafico seguente mostra con chiarezza che, di qui al 2030, il nostro sistema di istruzione perderà 1.150.000 studenti sugli attuali 8,9 milioni, e questo calo risulterà particolarmente significativo nella scuola primaria, portando a una perdita di oltre 500.000 scolari (pari a più di una coorte di età). Sulla base di questa proiezione altamente attendibile, l'andamento lineare degli indicatori demografici

31 Previsione numero di studenti nel 2030 (Italia)



suggerisce previsioni relativamente facili sul fabbisogno di risorse negli anni a venire.

Indubbiamente, se la diminuzione della popolazione giovanile provocherà nel lungo periodo una riduzione della forza lavoro, e conseguenti problemi di sostenibilità del sistema pubblico, è vero anche che, in riferimento allo scenario scolastico, potrebbe diventare un'opportunità nell'immediato, seppure non

auspicabile. In seguito al grave calo demografico, infatti, le risorse scolastiche per studente andranno ad aumentare, offrendo possibilità importanti per avviare processi di innovazione e quindi miglioramento qualitativo dell'offerta. Il relativo esubero del personale, ad esempio, con un'eccedenza di circa 100.000 docenti, potrebbe rappresentare uno dei fattori per la riorganizzazione dell'intero sistema scolastico, per la rideterminazione degli organici, l'ampliamento dell'orario e la realizzazione dell'autonomia scolastica.

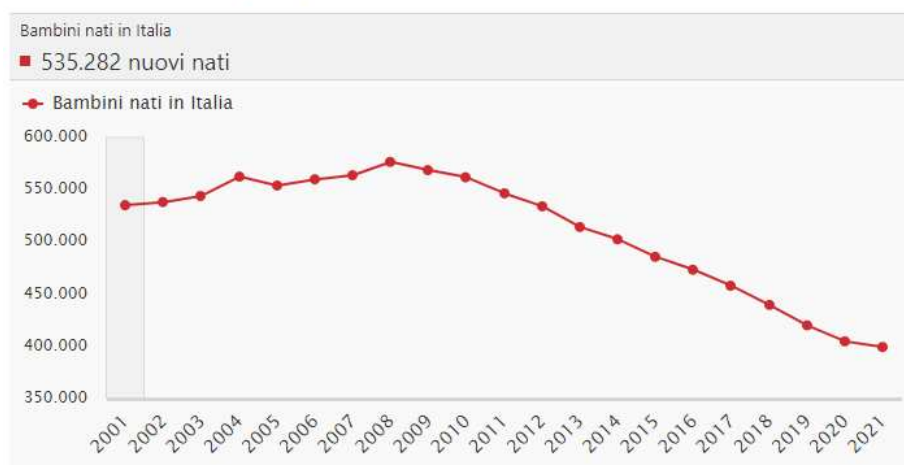
È fondamentale quindi aumentare, più che diminuire, nei prossimi anni, significativamente le risorse per l'istruzione, portandole alla media europea (5% del PIL)

Le risorse aggiuntive di spesa corrente, unitamente a quelle previste nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, dovrebbero infatti essere impiegate prioritariamente per aumentare la qualità dell'offerta scolastica, sia in termini 'strutturali', con riferimento a mensa e tempo pieno, che a spazi, materiali ed infrastrutture adeguati all'apprendimento, favorendo infine una didattica inclusiva e partecipativa. (Per approfondire: [qui](#) e [qui](#))

Onde evitare fatui entusiasmi, riportiamo qualche dato sulla situazione della denatalità.

«Da decenni assistiamo alla riduzione delle nascite in Italia: nel 2021 i nuovi nati sono scesi per la prima volta sotto i 400mila, con un calo di oltre 177mila nascite (-31%) rispetto al 2008, anno di massimo relativo più recente. Tutte le regioni registrano tassi negativi, ad eccezione del Trentino-Alto-Adige. La popolazione sotto i 18 anni rappresenta ormai solo il 15,8% dei residenti in Italia. È quindi necessario l'impegno di tutti i settori della società per dare una prospettiva diversa alle giovani coppie che si interrogano sulla scelta di avere figli.» (Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Agenda per l'infanzia e l'adolescenza. 10 Passi per rendere concreto l'impegno verso le nuove generazioni.)

Nel 2021 per la prima volta nascite sotto quota 400mila  
Numero di bambini nati vivi per ogni anno (2000-21)



Un destino che rischia di diventare ineluttabile, secondo l'analisi fatta dalla Fondazione Con i Bambini su dati Istat, in un paese dove al crescere del numero di figli cresce anche il rischio povertà. Se nel 2009 erano 2,8 milioni i nuclei dove il figlio più piccolo aveva fino a 5 anni, a distanza di oltre un decennio sono circa 600mila in meno: 2,2

milioni. Una contrazione superiore al 20%.

Parallelamente al calo delle famiglie con figli, sono aumentati i nuclei composti da una sola persona, che negli ultimi anni sono diventati circa un terzo delle famiglie esistenti in Italia. Erano meno di una su 4 (23%) all'inizio di questo secolo. Di converso, sono diminuite le famiglie numerose, passate da essere il 7,5% di quelle presenti in Italia nel 1999-2000 al 5,2% attuale.

In conseguenza di tali tendenze in Italia, in media, oggi una famiglia è composta da 2,3 persone. Una cifra variabile a seconda dell'area geografica: sono rispettivamente 2,5 e 2,4 i membri per nucleo nel sud e nelle isole, mentre il rapporto scende a 2,2 nell'Italia nord-occidentale. ([Per approfondire](#))

Tale situazione rischia di essere paradossalmente percepita come un elemento di protezione sociale:

**Al crescere del numero dei membri della famiglia, cresce il rischio di vulnerabilità. Una tendenza da contrastare.**

“Nel 2022 toccato il minimo delle nascite” ha titolato Istat nel suo report. Nel 2022 i nati sono scesi, per la prima volta dall'unità d'Italia, a 393mila. Dal 2008, ultimo anno in cui si registrò un aumento delle nascite, il calo è di circa 184mila nati, di cui circa 27mila concentrate dal 2019 in avanti.

«Questa diminuzione è dovuta solo in parte alla spontanea o indotta rinuncia ad avere figli da parte delle coppie. In realtà, tra le cause pesano molto tanto il calo dimensionale quanto il progressivo invecchiamento della popolazione femminile nelle età convenzionalmente considerate riproduttive (dai 15 ai 49 anni)»

Scrive Cristina de Rold sul Il Sole 24 Ore:

«Queste argomentazioni tuttavia poggiano su due presupposti che trattiamo come assiomi pur non essendolo, e che sono fra loro interconnessi: che la natalità dipenda unicamente dalle condizioni economiche delle famiglie, e che un figlio solo non basti ma che ne servano almeno due perché tutti viviamo meglio. (...)

Il punto è che avere un figlio oggi non significa solo poterlo mantenere, garantirgli il pranzo e la cena, abiti e accessori alla moda, e potergli pagare le attività pomeridiane. Significa darsi il tempo di ascoltarlo, di parlargli, di osservarlo mentre non se ne accorge. Di seguirlo per indirizzarlo in un mondo estremamente complesso. Serve tempo per i genitori, specie dei ragazzini, per capire che cosa il figlio legge, che siti web visita, che idee del mondo si sta facendo, che percezione ha dei rischi, ad esempio della rete.» (Il Sole 24 Ore, Le sfide della denatalità richiedono nuove regole economiche e sociali)

22 SETTEMBRE 2022



PREVISIONI DELLA POPOLAZIONE RESIDENTE E DELLE FAMIGLIE | BASE 1/1/2021

## Futuro della popolazione: meno residenti, più anziani e famiglie più piccole



Le nuove previsioni sul futuro demografico del Paese, aggiornate al 2021, confermano la presenza di un potenziale quadro di crisi. La **popolazione residente è in decrescita**: da 59,2 milioni al 1° gennaio 2021 a 57,9 mln nel 2030, a 54,2 mln nel 2050 fino a 47,7 mln nel 2070.

Il rapporto tra **individui in età lavorativa** (15-64 anni) e **non** (0-14 e 65 anni e più) passerà da circa **tre a due** nel 2021 a circa **uno a uno** nel **2050**.

Sul territorio entro 10 anni in **quattro Comuni su cinque** è atteso un calo di popolazione, in nove su 10 nel caso di Comuni di zone rurali.

In crescita le famiglie ma con un numero medio di componenti sempre più piccolo. **Meno coppie con figli, più coppie senza**: entro il 2041 una famiglia su quattro sarà composta da una coppia con figli, più di una su cinque non ne avrà.



**Questo inverno demografico ha un forte impatto sulla economia, sullo sviluppo del Paese e sulla sostenibilità del Welfare.** Una popolazione sempre più anziana, infatti, fa lievitare i costi del sistema previdenziale e del Sistema Sanitario Nazionale. Se però la popolazione attiva diminuisce, il numero di contribuenti cala e la fiscalità generale deve addossarsi un peso che non può sopportare. ([Per approfondire](#))

«Un declino che sembra ormai inarrestabile. E che avrà un impatto fortissimo sull'economia del nostro Paese. Già, perché meno abitanti significa meno consumatori e meno persone in età da lavoro: in una parola meno ricchezza. "Il Pil di oggi è circa sui 1.800 miliardi, nel 2070 avremo qualcosa come 1.200 miliardi, cioè 560 miliardi in meno, ossia un 32% di Pil in meno solo per il cambiamento di carattere demografico" ha affermato il presidente dell'Istat, Giancarlo Blangiardo. Insomma, una perdita enorme di ricchezza, che renderà anche più difficile riuscire a sostenere le spese per pensioni e sanità che, a fronte dell'invecchiamento della popolazione, tenderanno a gonfiarsi.» (Michele Zaccardi, Economia, Quotidiano Nazionale)

Acquista il giornale

QUOTIDIANO NAZIONALE

Accedi | Abbonati

Economia Inverno demografico: ecco quanto ci costerà. L'impatto sul Pil

by Taboola

7 feb 2023

Home > Economia > Inverno demografico: e...

## Inverno demografico: ecco quanto ci costerà. L'impatto sul Pil

Recentissimo anche l'allarme della CGIA di Mestre ([Per approfondire](#))

«In linea di massima, comunque, le ragioni di questo divario tra lavoratori e numero di pensioni vanno ricercate nella forte denatalità che, da almeno 30 anni, sta caratterizzando il nostro Paese. Il calo demografico, infatti, ha concorso a ridurre la popolazione in età lavorativa e ad aumentare l'incidenza degli over 65 sulla popolazione complessiva. Si segnala che tra il 2014 e il 2022 la popolazione italiana nella fascia di età più produttiva (25-44 anni) è diminuita di oltre un milione e 360 mila unità (-2,3 per cento).» (Ufficio studi Cgia, 30 dicembre 2022)



DINAMICA DEMOGRAFICA | ANNO 2022

### Nascite sempre in calo, movimenti migratori in ripresa



La dinamica demografica del 2022 continua a essere negativa: al 31 dicembre la **popolazione residente è inferiore di circa 179mila unità** rispetto all'inizio dell'anno, nonostante il positivo contributo del saldo migratorio con l'estero.

Il saldo naturale della popolazione è fortemente negativo. **Le nascite risultano in ulteriore calo**, ma con lievi segnali di recupero al Sud. **I decessi restano ancora su livelli elevati**, anche per effetto dell'incremento registrato nei mesi estivi a causa del caldo eccessivo.

**In aumento i movimenti migratori**, rispetto agli anni della pandemia, anche a causa degli effetti della crisi bellica in Ucraina.



reperimento sono strutturali a causa del disallineamento che in alcune aree del Paese si è creato tra la scuola e il mondo del lavoro, per le seconde, invece, sono opportunità di lavoro che spesso i nostri giovani, peraltro sempre meno numerosi, rifiutano di occupare e solo in parte vengono "coperti" dagli stranieri. Una situazione che nei prossimi anni è destinata a peggiorare: in primo luogo, come dicevamo, per gli effetti della denatalità e in secondo luogo per la cronica difficoltà che abbiamo a incrociare la domanda e l'offerta di lavoro.» (Ufficio studi Cgia, 22 aprile 2023)

### Il peso della storia

Purtroppo, non so perché, nel nostro Paese la riflessione condivisa sui temi è molto difficile. Essa scatena subito le appartenenze politiche, che da noi sembrano rendere impossibile il dialogo. Etichettare una problematica, un tema, una riflessione, gettarlo nel turbine rissoso delle accuse





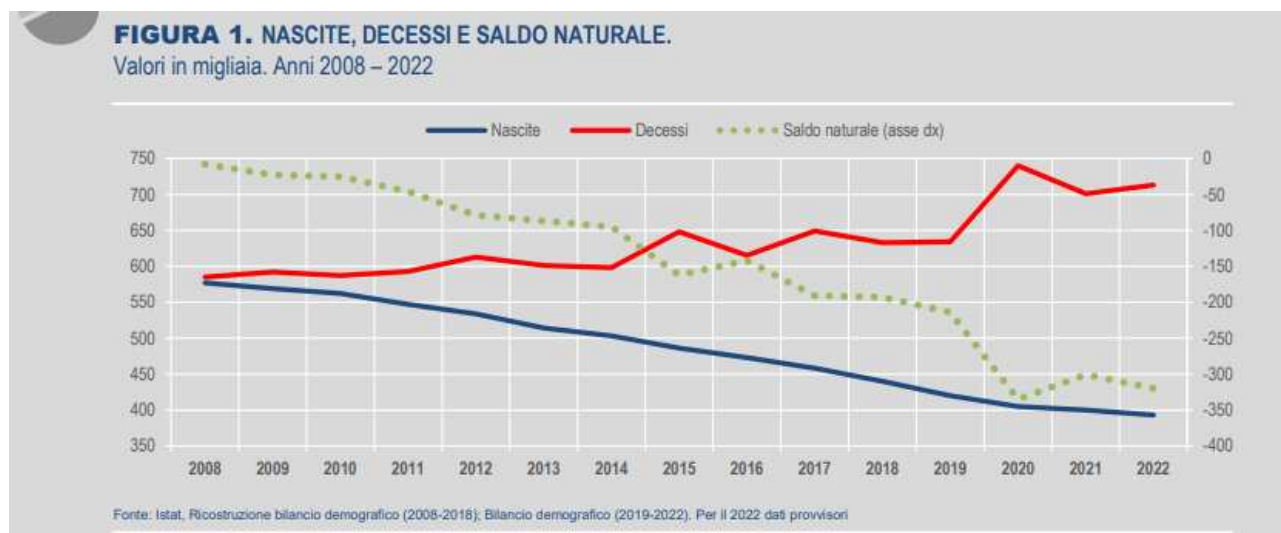
incrociate, è poi anche un ottimo alibi per liberare tutti coloro che hanno responsabilità dall'obbligo di cercare soluzioni percorribili.

È così anche sui temi che abbiamo cercato di tratteggiare. È così anche per il tema della denatalità segnalato all'unanimità da economisti e ricercatori come un segnale gravissimo e molto pericoloso di declino del nostro paese, specie per la sostenibilità dei conti pubblici. Alcuni temi importanti di giustizia sociale vengono subito accusati e derisi dalla destra come temi catto-comunistoidi. Alcune riflessioni sulla importanza educativa della tenuta della famiglia o sulle conseguenze economiche disastrose della denatalità vengono subito attaccate e derise dalla sinistra come temi fascistoidi.

In un duello infinito, penoso, inconcludente, dove l'unico sconfitto è sempre lo stesso: il futuro dei nostri giovani.

**POPOLAZIONE RESIDENTE E INDICATORI DINAMICA DEMOGRAFICA**  
Anni 2019 - 2022. Valori assoluti e percentuali

PRINCIPALI INDICATORI	Popolazione al 1° gennaio	Nati vivi	Morti	Saldo naturale	Trasferimenti interni	Iscritti dall'estero	Cancellati per l'estero	Saldo migratorio estero	Popolazione al 31 dicembre (a)	Variazione % della popolazione a fine anno
<b>ANNO</b>										
2019	59.816.673	420.084	634.417	-214.333	1.485.297	332.778	179.505	153.273	59.641.488	-0,3
2020	59.641.488	404.892	740.317	-335.425	1.333.680	247.526	159.884	87.642	59.236.213	-0,7
2021	59.236.213	400.249	701.346	-301.097	1.423.201	318.366	158.312	160.054	59.030.133	-0,3
2022 <sup>(b)</sup>	59.030.133	392.598	713.499	-320.901	1.483.809	360.685	131.869	228.816	58.850.717	-0,3



# Capitolo 10

## IL RUOLO DELLA SCUOLA

## Perché la scuola?

Perché deve occuparsene la scuola? Che ruolo ha? La scuola non è più solo il luogo della trasmissione del sapere, ed in alcuni casi viene da chiedersi se essa lo sia o lo voglia essere almeno in parte ancora oggi. Da un lato alla scuola si riconosce una decrescente fiducia. Dall'altra proprio ad esse si delegano funzioni e compiti sempre crescenti. Occorre riaffermare che la Costituzione vede nella scuola uno strumento per la rimozione degli ostacoli che impediscono l'uguaglianza sostanziale dei cittadini e la loro effettiva partecipazione alla vita del Paese. Il diritto all'istruzione è quindi anche un dovere all'istruzione. Un fallimento nel processo di istruzione quindi costituisce una violazione di un obbligo costituzionale. Offrire servizi educativi adeguati a tutti, avere una scuola di qualità, sono i primi elementi in grado di migliorare le condizioni di vita e offrire l'opportunità per una piena integrazione lavorativa ed economica nella vita adulta.

**Ci sarebbe da chiedersi perché, tra le varie agenzie educative, tocchi alla scuola occuparsi di tutto questo.** La scuola non è più solo il luogo della trasmissione del sapere, ed in alcuni casi viene da chiedersi se essa lo sia o lo voglia essere almeno in parte ancora oggi. Eppure almeno in parte è fondamentale, per le ragioni sopra illustrate, che lo resti. La scuola è come un pettine che passa nei capelli del presente, e ne incontra i nodi.

C'è di più. **Da un lato alla scuola si riconosce una decrescente fiducia. Dall'altra proprio ad esse si delegano funzioni e compiti sempre crescenti.**

Eppure la nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e istruire, impegnando entrambe ad una corresponsabilità (cfr va (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre). Per approfondire: [Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa](#); [La Costituzione tra Famiglia, Scuola e Società](#);

«La scuola è, subito dopo la famiglia, la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità del bambino e del preadolescente. Il suo compito fondamentale è fornire gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, infine, formare alla cittadinanza e alla vita democratica. La scuola è prima di tutto studio, conoscenza, cultura, apprendimento dei saperi, ma è anche educazione, teatro di crescita civile e di cittadinanza; è luogo in cui nascono e crescono affetti, sentimenti, e si affermano le prime amicizie, che, in molti casi, resteranno per tutta la vita. Ritengo che affinché tutto ciò sia perseguito, è necessario che il percorso scolastico non sia ostacolato da esperienze negative che possono contrastare il compito primario della scuola, impedendo di attingere a quanto essa è in grado di dare ai suoi fruitori. Sin dall'inizio, in definitiva, la scuola è posta di fronte al problema di definirsi come ambiente educativo, e si tratta di decidere se può essere sufficiente interpretare la funzione docente in relazione ai programmi più o meno rinnovati da svolgere o in relazione ai bisogni degli alunni, che in larga misura non sono immediatamente bisogni scolastici, ma esistenziali.

L'alunno costruisce la sua identità anche nell'interazione con figure adulte significative esterne alla famiglia, quindi i contesti scolastici sono tra quelli più importanti da prendere in considerazione in questo processo. Come si sottolinea ormai da più parti, infatti, la qualità della relazione con gli insegnanti è un aspetto di particolare rilievo nel processo di individuazione, per come contribuisce a formare l'immagine di sé dell'alunno.

In altre parole, l'atteggiamento degli insegnanti (espresso dagli scambi comunicativi-relazionali) incide sull'autostima degli studenti, in una fase in cui l'autonomia dagli adulti è una conquista ancora

incompiuta, messa spesso in discussione o confermata dalle gratificazioni e/o frustrazioni che ogni studente incontra nei suoi percorsi di apprendimento cognitivo e relazionale.

Una caratteristica della scuola è quella di fornire contesti di relazioni contemporaneamente con adulti e coetanei, e quindi occasioni di sperimentare in più direzioni, ma dentro una cornice diversa dalla famiglia, e più complessa da quella fornita dai contesti informali di socializzazione, le proprie potenzialità cognitive, relazionali e affettive» (A. Ricci, La scuola come luogo educativo)

Nella letteratura di settore sembra addirittura che la trasmissione del sapere sia questione secondaria. Eppure anche in tal caso occorre trovare una sintesi.

**Occorre riaffermare che la Costituzione vede nella scuola uno strumento per la rimozione degli «ostacoli** di carattere economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Costituzione, Art. 3) **e nel diritto all'istruzione un fondamentale strumento per rendere concreta tale previsione.** Norberto Bobbio afferma che, nel nostro Paese, tre sono i diritti sociali fondamentali, lavoro, istruzione e salute.

«Lo stato di salute del diritto all'istruzione in Italia non è florido. Il paziente è grave, ma per fortuna non è ancora in coma.» (A. M. Poggi, Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese)

Ma quello all'istruzione è un diritto particolare. Esso contiene anche una componente di doverosità, che può essere scorto nell'obbligo che la Costituzione assegna ai genitori: «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli» (cfr. Art. 30) Per approfondire questo aspetto: [Il sistema educativo di istruzione e formazione nel quadro della Costituzione.](#)

«L'art. 34 Cost., al secondo comma, prevede come noto che "l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita".

La migliore dottrina, nel sottolineare la portata innovativa della norma costituzionale, ha suggerito un'interpretazione della disposizione in questione attraverso un suo esplicito collegamento all'art. 2 Cost., da cui si ricava, per un verso, l'obbligo del legislatore di garantire il profilo positivo della norma, attraverso la predisposizione di strumenti che rendano effettivo il diritto allo studio, e, per altro verso, la pretesa della collettività alla diffusione dell'istruzione, quale proiezione dei doveri di solidarietà.

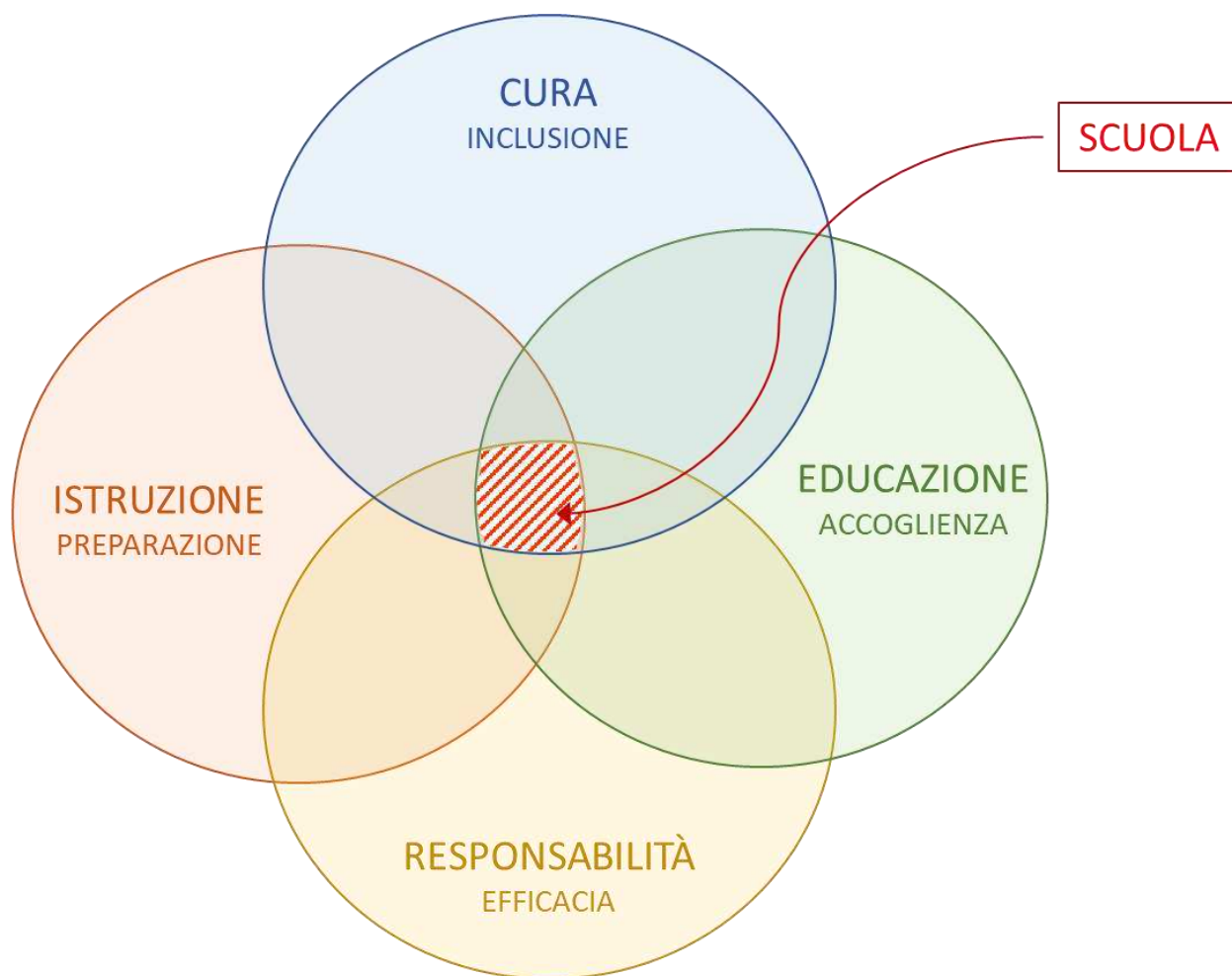
Questa seconda prescrizione (la doverosità dell'istruzione obbligatoria) è stata da Giorgio Lombardi correttamente interpretata quale impegno di solidarietà dei consociati verso la comunità e non solo quale mero obbligo scolastico. **Ed infatti lo stesso autore ha proposto di sostituire la formula "obbligo scolastico" con quella di "dovere di istruzione", allo scopo di valorizzare l'impegno di ognuno ad inverare il disegno costituzionale, verso uno Stato di promozione culturale.**

Un'interpretazione questa che consente una lettura sistematica dell'art. 34 anche con riguardo ad altre norme-principio: l'art. 4, che richiede ad ogni cittadino "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", e l'art. 9, per cui la Repubblica promuove "lo sviluppo della cultura". (A. M. Poggi, Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese)

**Un fallimento nel processo di istruzione quindi costituisce una violazione di un obbligo costituzionale.**

La scuola deve educare ed insegnare, insegnare ed educare. Trascurare una di queste due dimensioni, o renderla trascurabile rispetto all'altra, significa uscire dal solco segnato dalla Costituzione alla missione della scuola. Una realtà che si occupi o si concentri solo su una di queste due dimensioni, semplicemente non può essere definita scuola.

Essere scuola, fare scuola è molto difficile.



La scuola – seppure non da sola, ma in una visione di insieme con famiglia e territorio – ha il compito di raccogliere questa situazione e tentare vie d’uscita percorribili.

Va detto che, seppure nella loro drammaticità, questi dati testimoniano che la tenuta del paese, sociale, culturale ed economica, si deve all’azione della scuola che ha fermato una frana dalle conseguenze inimmaginabili. **La più alta e vibrante gratitudine dovrebbe essere indirizzata alla scuola, unanimemente da tutto il paese, agli insegnanti, ai dirigenti, al personale amministrativo, tecnico e ausiliario che la sorreggono ogni giorno.**

Dopo la pandemia, secondo le stime di Save the Children, un milione di bambini/e, ragazzi/e rischiano di passare da una condizione di povertà relativa a una già presente prima della pandemia situazione di povertà assoluta. L’indagine, confermata come abbiamo visto sopra da altre rilevazioni, mostra che circa il 46,7% delle famiglie, ovvero, quasi la metà del totale, dovranno ridurre le spese per alimentari, ritardare il pagamento delle bollette, e anche le spese relative ad affitti e mutui (Save the Children 2022, Rapporto Caritas Italiana, etc.)

**Offrire servizi educativi adeguati a tutti, avere una scuola di qualità (e non un titolo comunque preso), sono i primi elementi in grado di migliorare le condizioni di vita e offrire l’opportunità per una piena integrazione lavorativa ed economica nella vita adulta e per poter partecipare alla vita politica e sociale con coscienza e piena libertà intellettuale.**

«L'esistenza di un divario tra Costituzione e situazione effettiva del sistema richiede, anzitutto, di aderire ad una «concezione» della Costituzione. Nel senso che già porre il problema del divario significa aderire ad una concezione: quella secondo cui la normativa costituzionale non fissa unicamente limiti e divieti, non esaurisce le sue potenzialità nel disegnare la cornice di un quadro entro cui (quasi) tutto è teoricamente possibile.

Al contrario, nella sua valenza di documento scritto la Costituzione si pone come una normativa che fissa "principi, disegni, schemi che sono indicatori di tollerabilità vincolanti rispetto alla "diversità" della disciplina derivante dagli apporti integrativi". Non solo tavola di valori, dunque, la cui individuazione pur costituisce il comune terreno di intesa della comunità civile e politica, ma testo comune delle regole e dei principi che guidano e sostengono la stessa comunità civile e politica, e la vita delle istituzioni pubbliche e private.» (A. M. Poggi, Per un «diverso» stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese)

La riduzione del divario tra le richieste del mercato del lavoro e la formazione è uno dei temi che dovrebbe entrare nelle agende della politica nazionale e regionale.

La situazione attuale sia della scuola che della società ha fatto emergere nuove fragilità nel tessuto sociale e a farne le spese sono state soprattutto **le giovani generazioni che hanno visto aumentare le disuguaglianze sociali all'interno dei loro percorsi educativi.**



Ciò significa che la popolazione scolastica relegata ai margini delle comunità educanti o che, per qualunque ragione **non riesce ad avere pieno accesso ad una esperienza educativa e formativa efficace e di qualità, appare destinata a vedere allontanarsi sempre di più la possibilità di sviluppare le proprie capacità**, di "far fiorire i propri talenti". Le opportunità nella vita futura risultano in tal caso compromesse, spesso irreversibilmente.

Da diversi anni le organizzazioni internazionali stilano allarmanti rapporti per evidenziare la crescita delle disuguaglianze nel mondo e mettere in guardia sul divario sempre più grande tra ricchi e poveri, tra chi è in grado di avere accesso a servizi ed esperienze formative "qualificanti" e chi si vede negato l'accesso, tra chi è in grado di realizzare uno stile di vita "buono" e chi non è libero di scegliere.

Non possiamo rassegnarci ad andare verso un modello di scuola pubblica di bassa qualità, che elargisce diplomi e lauree di cartone lasciando solo a qualche esperienza privata a disposizione di pochi ricchi la possibilità di ricevere una formazione rigorosa e di qualità.

# Capitolo 11

PROBLEMATICHE ITALIANE

## La risposta italiana

Tutte le rilevazioni mettono in luce una situazione emergenziale per il nostro Paese ed un posizionamento tra gli ultimi in Europa su tutti i parametri importanti. Quali scelte hanno determinato questo stato di cose? Quali ragioni profonde? Stiamo cercando di invertire la rotta? Spesso i progetti elaborati sono privi di una progettazione coerente e servono a giustificare ciò che già si fa e a legittimare l'esistente, spesso anche dal punto di vista economico. Il modo di progettare in ambito educativo dovrebbe essere del tutto diverso. Non di rado si ha una progettualità insostenibile. Sostenibilità significa capacità di generare e mantenere, nel tempo, una azione efficace.

Il quadro sintetico delle rilevazioni Eurostat e di tutte le altre visto più sopra e gli stessi citati documenti del Ministero, uno tra tutti *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, **mettono in luce una situazione emergenziale per il nostro Paese ed un posizionamento tra gli ultimi in Europa su tutti i parametri importanti.**

Certamente i dati non sono l'unico criterio di giudizio, ma non possono essere elusi in nessuna analisi che voglia realmente tentare qualche soluzione. Né letti in modo pregiudiziale.

**L'Italia, secondo i dati Eurostat, destina solo l'8,0% della propria spesa pubblica, in educazione e formazione (scuola dell'obbligo, università, servizi socio-educativi, e in altre tipologie di formazioni).**

**Figura 1: panoramica degli indicatori chiave**

			Italia	
			2011	2021
Traguardi a livello di UE	Traguardo 2030			
Partecipazione all'educazione della prima infanzia (dai 3 anni all'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria)	≥ 96%		97.3% <sup>13</sup>	94.6% <sup>20</sup>
Discenti all'ottavo anno della scuola dell'obbligo con scarsi risultati in termini di competenze digitali	< 15%		:	:
Quindicenni con scarsi risultati in:	Letture	< 15%	21.0% <sup>09</sup>	23.3% <sup>18</sup>
	Matematica	< 15%	24.9% <sup>09</sup>	23.8% <sup>18</sup>
	Scienze	< 15%	20.6% <sup>09</sup>	25.9% <sup>18</sup>
Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione (18-24 anni)	< 9%		17.8%	12.7% <sup>b</sup>
Esposizione dei diplomati dell'IFP all'apprendimento basato sul lavoro	≥ 60% (2025)		:	31.8%
Completamento dell'istruzione terziaria (25-34 anni)	≥ 45%		21.1%	28.3% <sup>b</sup>

Fa meglio di noi la Grecia con l'8,3%, e i paesi vicini a noi e comparabili per caratteristiche socio-demografiche, investono percentuali maggiori (Francia e Spagna 9,5%, Germania 9,6%). La media europea è del 10%, con paesi che arrivano a fare investimenti del 16% come Svizzera e Irlanda. In termini assoluti nel 2019 l'Italia ha investito 70 miliardi di euro, contro i 122 del Regno Unito e i 128 della Francia.

Considerando tuttavia la media europea, va osservato che l'investimento italiano nell'educazione, nell'istruzione e nella protezione della povertà delle famiglie è ancora troppo basso.

**Secondo le analisi OCSE, riprese da Save the Children, dal 1995 al 2010, l'Italia ha investito molto meno di altri Paesi in questo settore.**



Nel 1995 la spesa per l'istruzione rappresentava il 4,85% del PIL, nel 2000 il 4,52%, mentre nel 2013 è scesa al 4%, più di un punto in meno rispetto alla media OCSE del 5,2%.

**Anche la spesa pubblica per l'istruzione è tra le più basse d'Europa.** I dati Eurostat per il 2013 mostrano chiaramente il deficit italiano della spesa a tutti i livelli di istruzione: per la scuola elementare si ferma all'1,05% del PIL, meno di Francia (1,17%), Spagna (1,13%), Polonia (1,52%) e tutti i principali paesi europei (Save the Children 2021, p. 111).

Il contrasto della povertà educativa necessita certamente di finanziamenti, di modifiche delle leggi e di cambiamenti strutturali, ma se questi non sono accompagnati da adeguate trasformazioni della mentalità culturale e da sperimentazioni innovative la loro efficacia sarà compromessa. Gli interventi, in tale scenario, si inseriranno nella gestione dell'emergenza, risultando focalizzati cioè a dare ciò che manca per compensare e non, al contrario, sulla valorizzazione di tutte quelle risorse e competenze che già esistono sia a livello individuale sia collettivo all'interno della comunità educante.

### Le problematiche progettuali: concretezza, sostenibilità, visione di medio periodo

Anche la progettualità presenta, da noi, diverse problematiche alle quali è forse utile fare cenno.

«Un percorso di progettazione ben pianificato deve partire da un'analisi completa e accurata dei problemi reali dei beneficiari, definendo solo in un secondo momento le azioni che sono in grado di fronteggiare le problematiche rilevate nel contesto.

Nella pratica, talvolta, la progettazione è fortemente influenzata dalle attività, che spesso costituiscono un elemento predefinito, quasi obbligato. Ciò accade, probabilmente, perché le singole organizzazioni, o gli esperti che progettano, definiscono la strategia progettuale sulla base delle loro competenze e anche perché alcuni programmi finanziano esclusivamente determinate tipologie di azioni.

Il limite evidente di questo modo di operare è che il progetto offrirà delle soluzioni "preconfezionate" e, in genere, parziali che difficilmente saranno in grado di affrontare in modo adeguato i problemi esistenti.

È per superare questi limiti che il *Project Cycle Management* (PCM) colloca al centro di tutto il processo di progettazione l'analisi dei problemi che, per essere completa e accurata, deve essere realizzata con il coinvolgimento degli attori-chiave del contesto in cui si vuole intervenire. L'analisi dei problemi, secondo l'Approccio del Quadro Logico, è articolata in due parti distinte:

- l'identificazione e il chiarimento dei problemi,
- la loro gerarchizzazione in un diagramma di causa-effetto (Albero dei Problemi)»



(Fonte: L'analisi dei problemi e degli obiettivi, Dipartimento della Funzione Pubblica)

Come sottolinea il documento citato non di rado **si ha la sensazione che la progettazione con la relativa fase di analisi delle necessità e di conseguente definizione degli obiettivi, avvenga a valle della esecuzione.** Il progetto, in tal caso, finirebbe per essere solo un giustificativo di ciò che già si fa, una

specie di cornice formale per legittimare (spesso dal punto di vista economico) l'esistente.

Si tratta di uno stile ovviamente inefficace ed errato le cui conseguenze ricadono naturalmente su chi dovrebbe beneficiare dei progetti e delle iniziative.

Forse non è inutile ribadire alcuni dati di fondo:

- A beneficiare dei progetti devono essere primariamente coloro che li ricevono e non coloro che li attuano.
- Non si progetta mai nulla da soli.
- Prima di progettare si deve fare una analisi dei bisogni, condivisa con gli altri e con la governance dell'istituzione.
- Ad ogni progetto attuato deve sempre corrispondere la verifica della sua efficacia nel raggiungimento degli obiettivi
- Ogni progettualità si deve concludere con una sua valutazione. Essa deve comprendere due diverse valutazioni: quella di coloro che hanno usufruito del progetto e quella di coloro che lo hanno organizzato e attuato. Entrambe le valutazioni devono coinvolgere un numero più ampio possibile e qualificato di persone.

**L'assunzione o meno di tale modo di procedere ha spesso molto a che vedere con la rettitudine dell'intenzione dei proponenti.**

#### Progetti "insostenibili"?

Il fenomeno della povertà educativa presenta, come abbiamo visto, presenta dimensioni gigantesche nonché preoccupanti: si tratta di vero e proprio "fenomeno di massa", risultato del correlato "fallimento formativo di massa" come lo definisce Marco Rossi Doria 2016 (cfr. *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile.*). La scuola tiene, ma si regge sulla forza di andare controcorrente.

«Osessionata dalla valutazione, sommersa dalle scartoffie, genuflessa al dogma del mercato, la nostra scuola sta soffocando. E noi stiamo a guardare. Eppure basterebbe poco per invertire la rotta. Non è neanche un problema di soldi (che naturalmente non guasterebbero). Sarebbe sufficiente per esempio che gli insegnanti fossero lasciati in pace a fare il loro lavoro, anziché costringerli a buttare via il loro tempo per compilare inutili incartamenti e stressarli con assurde valutazioni. E basterebbe tornare a pensare che la scuola deve produrre teste pensanti, e non meri esecutori di mansioni.» (Almanacco della scuola) (Almanacco della scuola, Micromega 5/2019)

Nei progetti relativi alla povertà educativa la sostenibilità del progetto rientra indubbiamente tra gli tra le questioni più significative. **Sostenibilità significa capacità di generare e mantenere, nel tempo, una azione efficace.** Il tema della sostenibilità è dunque cruciale per tutte le azioni nell'orizzonte dell'educazione. Parlare di sostenibilità all'interno delle progettualità significa sentire l'urgenza che i progetti non terminino di avere ricadute positive sui territori alla chiusura delle rendicontazioni finanziarie o allo scadere delle tempistiche preventivate dai bandi, ma che abbiano la possibilità di essere portati avanti a tempo indeterminato.

Va precisato che non poche realtà faticano molto a mantenere attiva la propria azione nel territorio, in mancanza di sostegni economici costanti. **Nella maggior parte dei casi si procede "di progetto in progetto"**, tentando di rivalorizzare quanto realizzato negli anni. Ciò comporta la difficoltà di dover rinnovare la rete dei soggetti coinvolti e puntando su una maggiore responsabilizzazione collettiva e sociale della cooperazione tra scuole, amministrazioni locali e terzo settore. **Ne consegue un orizzonte**

**temporale limitato, orientato alla gestione dell'ultima emergenza, e un indebolimento dell'azione e della possibilità di elaborare strategie durature nel tempo.**

Dunque, come rendere i progetti contro la povertà educativa durevoli nel tempo e come dare continuità all'azione educativa messa in campo? Infatti il problema della povertà educativa, come chiarito sopra, non è soltanto di ordine economico e giuridico. L'attenzione data dalle leggi, l'incremento dei movimenti e delle iniziative a favore dei diritti dei bambini e l'aumento delle risorse economiche sono indispensabili ma non bastano. (Cfr: Forum Disuguaglianze Diversità 2021). **Si rendono necessari altri strumenti capaci di muoversi in alleanza tra tutti i soggetti della comunità.**

**La scuola è una delle tante case dell'educare** (D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*), **ma non più la sola.** È bene quindi non accreditare alla scuola ogni potere in fatto di educazione. Pertanto, diventa fondamentale la continuità nello spazio e nel tempo dei patti educativi territoriali in quanto presidi fisici e virtuali di analisi del contesto per mettere a sistema le energie dei diversi soggetti nel processo di cambiamento culturale e, quindi, educativo, della comunità e della società.

«La sostenibilità è un concetto che si ricollega alle pratiche e comporta l'esaminare quali cambiamenti possono essere realizzati nell'arco di un certo numero di anni, senza provocare rigetti. Ora è chiaro che la sostenibilità non è unicamente introdurre una novità efficace, ma anche il cambiare il modo di pensare, quindi fare aderire alle novità avendo cura di operare dei processi di cambiamento formativo e culturale nei soggetti che la adottano. (Andrea Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con "la logica del domino"*).

# Capitolo 12

LA SITUAZIONE IN TOSCANA

## La mappa educativa in Toscana

La provincia di Pistoia risulta nelle ultime posizioni in Toscana su molti degli indicatori decisivi. Ultima per copertura di asili nido. Ultima per numero di famiglie che dispongono di una connessione veloce. Serve una azione urgente e accorta. Serve la capacità di dialogare, tutti assieme, per il bene dei nostri giovani. Sulla qualità della formazione locale si riportano i dati della Fondazione Agnelli, reperibili sul sito.

Il ragionamento fin qui condotto deve poi essere verificato localmente, nei territori.

È fondamentale monitorare la povertà educativa per vedere quanto le politiche messe in atto favoriscano lo sviluppo pieno dei bambini e dei ragazzi e per contrastare situazioni a rischio. **I territori devono poter “parlare”, attraverso i dati, raccontare i loro bisogni, i loro punti di forza, le loro criticità.** Il fatto che l'indice di povertà si possa effettuare, ad oggi, solo su livello regionale a causa della mancanza dei dati a livello comunale e sub-comunale, rischia di far rimanere muti tanti territori che non possono far emergere le loro istanze.

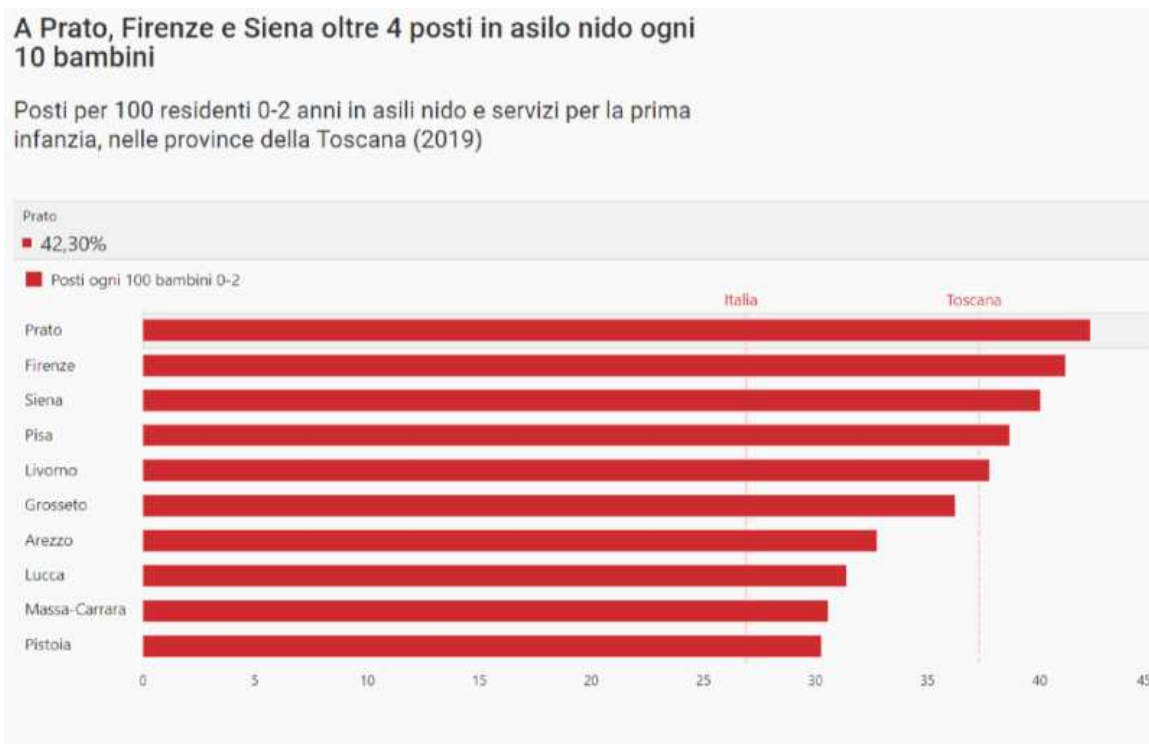
Le persone di minore età in Toscana sono 526.831 (dati Istat 2023), rispetto ai 539.256 dell'anno precedente, il 14,4% della popolazione totale della regione contro una media nazionale del 15,7%, tendenza in diminuzione di 0,4 rispetto al precedente rapporto.

La Toscana, insieme ad altre regioni confinanti come Emilia-Romagna e Umbria, si contraddistingue per livello di sviluppo dei servizi prima infanzia.

### Copertura asili nido

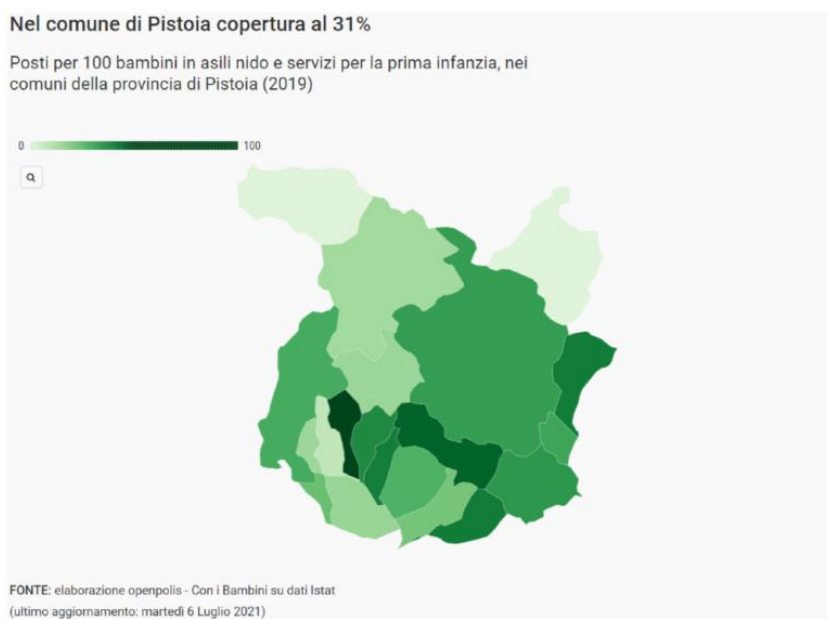
**La regione offre circa 37 posti ogni 100 residenti sotto i 3 anni.** Si parla cioè di una copertura del 37%. Un dato superiore alla media nazionale (26,9%) di oltre 10 punti percentuali. Con questi dati, la Toscana si colloca al quarto posto tra le regioni italiane per livello di copertura del servizio. Peraltro è una delle poche ad aver raggiunto l'obiettivo europeo di 33 posti in asilo nido ogni 100 bambini, mentre la nuova **Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea fissa l'obiettivo del 45% di copertura entro il 2030 per i bambini/e** sotto i tre anni. Ad ogni modo, il problema in questo aspetto resta il costo del servizio, problema che non può essere sottovalutato e che ha un forte impatto, anche decisionale, per le famiglie.

A livello locale di Regione Toscana, la provincia di Pistoia è l'ultima nel posizionamento.



All'ultimo posto troviamo invece la provincia di Pistoia con una copertura del 30,3%. Secondo i dati, infatti il territorio offre circa 1.800 posti (30,3 ogni 100 bambini) in asili nido e servizi educativi per la prima infanzia, sia pubblici che privati. Un dato superiore alla media nazionale ma molto distante rispetto a quello di Prato e comunque inferiore alla soglia del 33% indicata dall'Unione Europea. Tanto più alla soglia del 45% fissato dall'ultima Raccomandazione del Consiglio europeo.

All'interno della provincia di Pistoia la situazione relativa alla presenza di posti in asilo nido è molto disomogenea. Tuttavia i dati a livello comunale evidenziano situazioni molto diverse tra loro. Solo 6 comuni su 20 infatti superano la soglia Ue del 33%, mentre 10 centri si trovano al di sotto perfino della media nazionale del 27%. Due infine quelli che non risultano ospitare strutture sul proprio territorio in base ai dati Istat relativi al 2019. Si tratta di Sambuca Pistoiese e Abetone Cutigliano.



Al primo posto per disponibilità troviamo Massa e Cozzile con un livello di copertura superiore al 57%, seguito da Serravalle Pistoiese (44,1%) e Lamporecchio (39,1%). Agli ultimi posti troviamo invece il comune di Buggiano con circa 7,5 posti in asilo nido ogni 100 bambini, seguito da San Marcello Piteglio (13,2%) e Uzzano (14,1%). Possiamo osservare che, a differenza di quanto accade in altre realtà, in questo caso il dato del capoluogo non è dissimile dalla media provinciale. Il comune

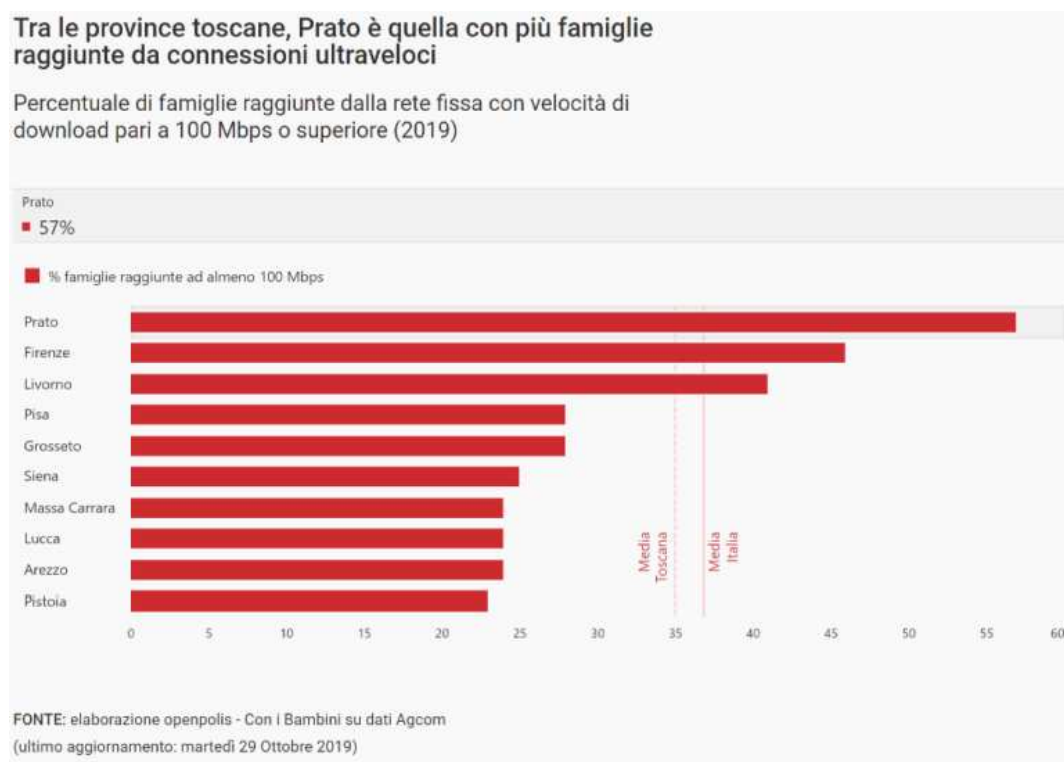
di Pistoia infatti offre circa 31 posti ogni 100 residenti 0-2. Un dato che viene superato da altri 7 territori della provincia

## Connessione

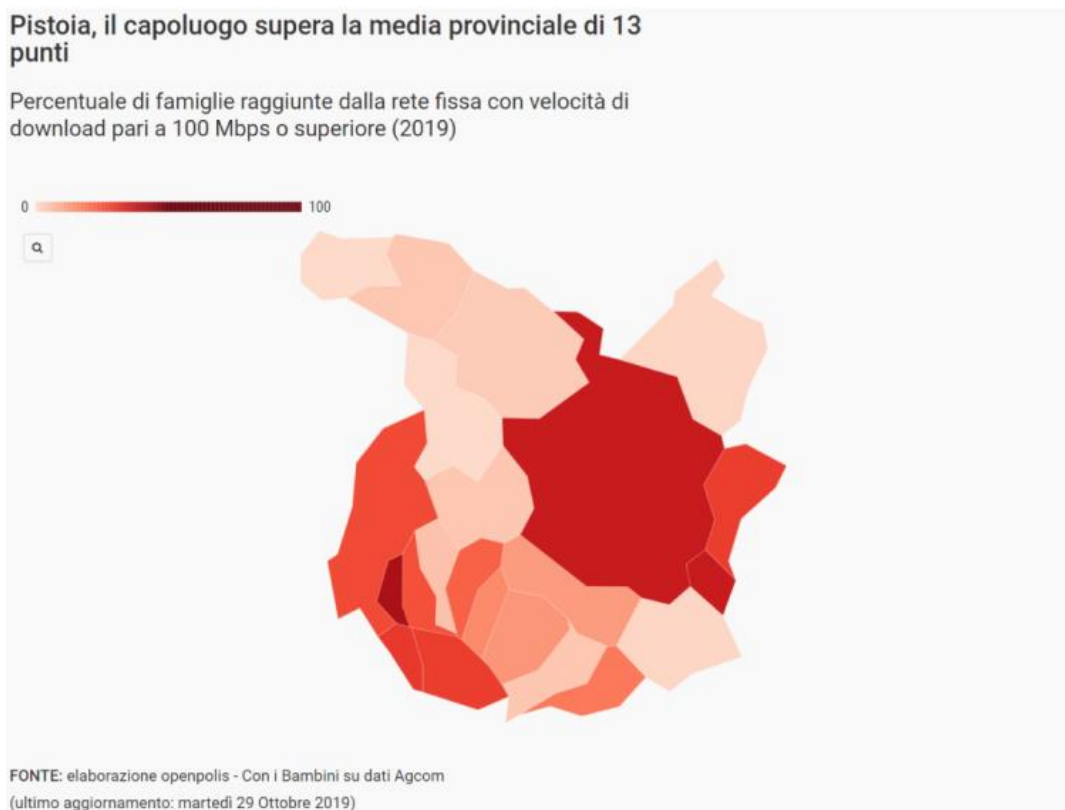
I mesi di didattica a distanza hanno infatti mostrato profonde disuguaglianze nel paese tra bambini e ragazzi, su diversi aspetti relativi al processo di digitalizzazione. Dalla disponibilità di pc e tablet nelle famiglie alla velocità delle connessioni. Nei mesi di Dad è emersa tutta la differenza tra chi – pur nelle complicazioni dovute all'emergenza – ha potuto partecipare attivamente alle lezioni e chi invece ha avuto più difficoltà. **Questo tipo di divari digitali, dettati ad esempio dalla lentezza della connessione o dall'assenza di un dispositivo per ciascun membro della famiglia, rischiano di approfondire le disuguaglianze sociali ed educative preesistenti.**

Sulle connessioni di rete fissa il dato della Toscana leggermente inferiore alla media nazionale.

Anche su questo parametro la provincia di Pistoia risulta l'ultima in Toscana, con un divario importante di oltre la metà rispetto ai primi posti. Sono infatti meno di 1/4 i nuclei raggiunti al momento della rilevazione a Massa Carrara, Lucca, Arezzo (24%) e Pistoia (23%)



Un dato che può essere ricondotto anche alle caratteristiche morfologiche del territorio: il 36% dei residenti nella provincia di Pistoia vive in comuni classificati da Istat come “montagna interna”, contro una quota del 7,5% nella provincia di Prato e il 3,6% nella città metropolitana di Firenze.



La minore copertura si registra soprattutto nei comuni appenninici nella parte settentrionale della provincia. Non si arriva infatti al 5% delle famiglie raggiunte dalla banda larga ultraveloce in comuni come Cutigliano, San Marcello Pistoiese, Sambuca Pistoiese, Piteglio, Abetone. Coperture limitate che si registrano anche nei margini meridionali della provincia (Larciano, Quarrata)

### Raggiungibilità delle scuole

Un altro elemento importante da analizzare, nell'ambito dei servizi educativi, riguarda la raggiungibilità delle strutture scolastiche. La possibilità per gli studenti di andare a scuola attraverso il servizio di trasporto pubblico appare cruciale per diverse ragioni. Da un lato, per non svantaggiare le famiglie prive di un mezzo proprio o del tempo necessario per accompagnare i figli tutti i giorni. Dall'altro, per favorire la frequenza scolastica dei minori.



## In Toscana il 94% delle scuole è raggiungibile con mezzi pubblici

Percentuale di edifici scolastici statali raggiungibili con mezzi pubblici nelle province della Toscana (2018)



### DA SAPERE

I dati mostrano la percentuale di edifici scolastici raggiungibili da almeno un mezzo pubblico (urbano, scolastico o interurbano) sul totale degli edifici scolastici statali.

FONTE: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Miur  
(ultimo aggiornamento: mercoledì 4 Marzo 2020)

Con una percentuale di scuole raggiungibili sul proprio territorio che sfiora la totalità la provincia di Pistoia è la realtà della Toscana con più edifici scolastici raggiunti da almeno un mezzo alternativo a quello privato. Anche in questo caso tuttavia, occorre approfondire l'analisi a livello locale. Complessivamente le scuole che non sono raggiungibili con i mezzi pubblici sono 3. Due di queste si trovano nel comune di Pescia che ne ha complessivamente 21. Mentre l'altra si trova nel comune di Uzzano (5 scuole in totale).

### Obiettivi da non fallire

I nuovi obiettivi per il 2030 richiedono uno sforzo per il sistema di istruzione e le comunità educanti.

In concreto, i fronti su cui si sostanzierà questa sfida sono numerosi, con target già stabiliti per i prossimi anni. Tra questi, la riduzione sotto il 15% della quota di quindicenni con risultati scarsi in lettura, matematica e scienze entro il 2030. Sempre entro il decennio, è indicato l'aumento delle competenze digitali e della partecipazione all'istruzione prescolare, con il 96% dei bambini coinvolti tra i 3 anni e l'inizio dell'istruzione primaria. Mentre sono fissati al 2025 una serie di target sulla formazione per i giovani e sull'apprendimento degli adulti.

Gli stati membri hanno inoltre concordato sull'innalzamento al 45% di persone con istruzione terziaria tra 25 e 34 anni e su una ulteriore riduzione dell'abbandono entro il 2030. La nuova soglia, proprio in considerazione dell'emergenza Covid, è stata fissata al 9%.

## Qualità della formazione

E la qualità della formazione a livello locale? Un parametro può essere rappresentato dal progetto Eduscopio, della Fondazione Agnelli. Il progetto confronta le diverse scuole secondarie di secondo grado confrontando le carriere universitarie o lavorative degli studenti usciti dalle scuole.

Confrontiamo i dati delle scuole di Pistoia e zone limitrofe.

Nelle tabelle che seguono:

- *Media dei Voti* è un indice, normalizzato per tenere conto del diverso grado difficoltà dei corsi di laurea e degli esami sostenuti, che ci dice qual è la media dei voti universitari ottenuti dagli studenti provenienti dalla scuola in esame
- *Crediti Ottenuti* è un indice, normalizzato per tenere conto del diverso grado difficoltà dei corsi di laurea, che ci dice quanti crediti universitari sono stati ottenuti dagli studenti provenienti dalla scuola in esame in percentuale sui crediti previsti al primo anno di corso
- *Diplomati in regola* è un indicatore che ci dice quanti studenti iscritti al primo anno in questa scuola hanno raggiunto senza bocciature il diploma 5 anni dopo. Se è alto, la scuola è molto inclusiva e gli studenti hanno avuto percorsi regolari. Se è basso, la scuola è molto selettiva e gli studenti sono incappati in bocciature e/o hanno abbandonato il corso di studi
- *FGA* è un indice che mette insieme la Media dei Voti e i Crediti Ottenuti normalizzati in una scala che va da 0 a 100, dando un peso pari al 50% ad ognuno dei due indicatori

La metodologia utilizzata può essere approfondita alla sezione dati e metodologia del sito Eduscopio. ([Per approfondire](#))

### Liceo Classico

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Classico** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(i)</sup>	Media dei Voti <sup>(i)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(i)</sup>	% Diplomati in regola <sup>(i)</sup>
NICCOLO' FORTEGUERRI		PISTOIA	PISTOIA	82.6	28.86	74.71	70.3
CARLO LORENZINI		PISTOIA	PESCIA	80.21	27.52	81.06	66.7
VIRGILIO		FIRENZE	EMPOLIO	78.44	27.81	75.17	63.2
CICOGNINI - RODARI		PRATO	PRATO	72.11	27.13	68.16	73.6
CONVITTO CICOGNINI		PRATO	PRATO	57.68	25.65	51.62	66.7

## Liceo Scientifico/Scienze Applicate

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Scientifico - Scienze applicate** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(1)</sup>	Media dei Voti <sup>(1)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(1)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(1)</sup>
IL PONTORMO		FIRENZE	EMPOLI	78.93	26.87	83.91	41.9
AMEDEO DI SAVOIA		PISTOIA	PISTOIA	77.43	26.78	81.71	64.8
FILIPPO PACINI		PISTOIA	PISTOIA	75.04	26.79	76.8	55.6
CARLO LORENZINI		PISTOIA	PESCIA	71.48	25.67	79.02	64.3
GRAMSCI - KEYNES		PRATO	PRATO	63.91	25.01	69.43	53.3
RUSSELL - NEWTON		FIRENZE	SCANDICCI	61.61	25.54	60.44	49.7
ANNA MARIA ENRIQUES AGNOLETTI		FIRENZE	SESTO FIORENTINO	60.99	24.89	64.54	62.1
SUORE MANTELLATE		PISTOIA	PISTOIA	42.98	23.16	42.98	-

## Liceo Scienze Umane

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Scienze Umane** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(1)</sup>	Media dei Voti <sup>(1)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(1)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(1)</sup>
NICCOLO' FORTEGUERRI		PISTOIA	PISTOIA	63.56	25.47	64.84	60
CICOGNINI - RODARI		PRATO	PRATO	60.94	24.5	67.68	44.5
ANNA MARIA ENRIQUES AGNOLETTI		FIRENZE	SESTO FIORENTINO	60.82	25.14	62.15	61.3
IL PONTORMO		FIRENZE	EMPOLI	56.54	24.37	59.99	54
CARLO LORENZINI		PISTOIA	PESCIA	56.17	25.01	53.94	61.3

### Liceo Scienze Umane – Economico Sociale

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Scienze Umane – Economico sociale** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(1)</sup>	Media dei Voti <sup>(1)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(1)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(1)</sup>
<b>CICOGNINI - RODARI</b>		PRATO	PRATO	<b>55.54</b>	<b>24.56</b>	<b>56.41</b>	46.5
<b>COLUCCIO SALUTATI</b>		PISTOIA	MONTECATINI-TERME	<b>55.27</b>	<b>25.09</b>	<b>51.45</b>	63.2
<b>NICCOLO' FORTEGUERRI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>54.2</b>	<b>24.38</b>	<b>55.22</b>	49.1
<b>IL PONTORMO</b>		FIRENZE	EMPOLI	<b>50.48</b>	<b>23.79</b>	<b>52.74</b>	55.4
<b>MONTESSORI - DA VINCI</b>		BOLOGNA	ALTO RENO TERME	<b>46.77</b>	<b>23.62</b>	<b>46.71</b>	67
<b>DON BOSCO</b>		PISTOIA	MONTECATINI-TERME	<b>39.46</b>	<b>23.44</b>	<b>33.56</b>	71

### Liceo Linguistico

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Linguistico** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(1)</sup>	Media dei Voti <sup>(1)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(1)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(1)</sup>
<b>FILIPPO PACINI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>72.95</b>	<b>26.97</b>	<b>71.18</b>	64.8
<b>MONTESSORI - DA VINCI</b>		BOLOGNA	ALTO RENO TERME	<b>70.93</b>	<b>26.62</b>	<b>70</b>	77.2
<b>CARLO LORENZINI</b>		PISTOIA	PESCIA	<b>70.25</b>	<b>26.62</b>	<b>68.64</b>	71
<b>VIRGILIO</b>		FIRENZE	EMPOLI	<b>66.22</b>	<b>25.81</b>	<b>67.33</b>	60.9
<b>RUSSELL - NEWTON</b>		FIRENZE	SCANDICCI	<b>64.34</b>	<b>25.65</b>	<b>64.95</b>	54.9
<b>NICCOLO' COPERNICO</b>		PRATO	PRATO	<b>62.06</b>	<b>25.73</b>	<b>59.7</b>	79.1
<b>CARLO LIVI</b>		PRATO	PRATO	<b>61.57</b>	<b>25.16</b>	<b>63.5</b>	48.5
<b>PIERO CALAMANDREI</b>		FIRENZE	SESTO FIORENTINO	<b>56.93</b>	<b>25</b>	<b>55.51</b>	64.1
<b>SANTISSIMA ANNUNZIATA</b>		FIRENZE	EMPOLI	<b>53.72</b>	<b>24.21</b>	<b>55.66</b>	86.7

### Liceo Artistico

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Artistico** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(1)</sup>	Media dei Voti <sup>(1)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(1)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(1)</sup>
<b>VIRGILIO</b>		FIRENZE	EMPOLI	<b>61.85</b>	<b>26.19</b>	<b>55.45</b>	52.2
<b>POLICARPO PETROCCHI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>52.58</b>	<b>25.25</b>	<b>44.74</b>	43.6

## Tecnico economico

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Tecnico - Economico** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(i)</sup>	Media dei Voti <sup>(i)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(i)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(i)</sup>
ALDO CAPITINI		PISTOIA	AGLIANA	58.17	25.2	56.33	40,4
FILIPPO PACINI		PISTOIA	PISTOIA	55.33	24.86	53.47	43,6
MARCHI - FORTI		PISTOIA	PESCIA	53.07	24.14	54.95	45,1
ENRICO FERMI		FIRENZE	EMPOLI	52.67	23.92	56	42,8
CADUTI DELLA DIRETTISSIMA		BOLOGNA	CASTIGLIONE DEI PEPOLI	51.99	23.54	57.78	65,7
RUSSELL - NEWTON		FIRENZE	SCANDICCI	51.53	25.1	43.85	24,5
ARRIGO BENEDETTI		LUCCA	PORCARI	49.87	24.12	48.75	58,8
PIERO CALAMANDREI		FIRENZE	SESTO FIORENTINO	49.25	24.64	43.21	37,7
GRAMSCI - KEYNES		PRATO	PRATO	45.69	23.83	42.83	34,1
PAOLO DAGOMARI		PRATO	PRATO	45.25	23.53	44.39	24,2
ARTURO CHECCHI		FIRENZE	FUCECCHIO	38.87	22.18	42.88	32,6

## Tecnico Tecnologico

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Tecnico - Tecnologico** in un raggio di **30km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	Indice FGA <sup>(i)</sup>	Media dei Voti <sup>(i)</sup>	Crediti Ottenuti <sup>(i)</sup>	% Diplomatici in regola <sup>(i)</sup>
TULLIO BUZZI		PRATO	PRATO	65.32	25.48	68.33	45
FEDI - FERMI		PISTOIA	PISTOIA	60.68	25.03	62.8	52,7
RUSSELL - NEWTON		FIRENZE	SCANDICCI	57.23	25.76	49.82	34,2
PIERO CALAMANDREI		FIRENZE	SESTO FIORENTINO	53.79	24.65	52.16	33,7
DIONISIO ANZILOTTI		PISTOIA	PESCIA	52.24	24.11	53.53	49
FERRARIS - BRUNELLESCHI		FIRENZE	EMPOLI	50.23	24.47	46.52	35,1
MARCHI - FORTI		PISTOIA	PESCIA	48.03	23.85	47.35	45,9

Naturalmente una analisi simile è stata effettuata anche per le scuole che hanno come missione primaria quella di introdurre nel mondo del lavoro.

«Non tutte le scuole hanno come missione primaria quella di preparare i propri studenti alla prosecuzione in corsi universitari. Alcune, come gli istituti professionali, perseguono principalmente l'obiettivo di favorire l'ingresso sul mercato del lavoro dei propri diplomati.» (Fonte: Eduscopio)

Per queste tabelle vengono introdotti i seguenti criteri:

- *Indice di Occupazione*: ci dice qual è la percentuale degli occupati (coloro che hanno lavorato almeno 6 mesi entro i primi due anni dal conseguimento del diploma), su coloro che NON si sono immatricolati all'università (occupati+sottoccupati+altro). Dunque, per valutare la capacità formativa della scuola in termini di inserimento lavorativo dei diplomati, ci concentriamo solo sui diplomati che hanno manifestato un interesse esclusivo per il mondo del lavoro
- *Coerenza tra studi fatti e lavoro trovato*: è la percentuale di diplomati che a 2 anni dal diploma lavorano e hanno una qualifica professionale perfettamente in linea con il titolo di studio conseguito. Non include coloro che lavorano ma hanno una qualifica professionale trasversale, cioè comune a più titoli di studio (ad es. commessi in attività commerciali di diversi settori merceologici), e per i quali non si può valutare con certezza il grado di coerenza; né ovviamente coloro che lavorano ma hanno una qualifica professionale non in linea con il proprio titolo di studio. Per consultare la tabella di corrispondenza tra qualifiche professionali e titoli di studio

**Tecnico economico**

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Tecnico - Economico** in un raggio di **20km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	 (i)	 (i)	% Diplomati in regola
FILIPPO PACINI		PISTOIA	PISTOIA	71.82	7.94	43.6
PAOLO DAGOMARI		PRATO	PRATO	70.99	20	24.2
ENRICO FERMI		PISTOIA	SAN MARCELLO PISTOIESE	57.14	0	49
MARCHI - FORTI		PISTOIA	PESCIA	56.72	25.56	45.1
GRAMSCI - KEYNES		PRATO	PRATO	54.87	17.07	34.1
ALDO CAPITINI		PISTOIA	AGLIANA	52.02	25.29	40.4

## Tecnico tecnologico

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Tecnico - Tecnologico** in un raggio di **20km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	 (i)	 (i)	% Diplomati in regola
<b>TULLIO BUZZI</b>		PRATO	PRATO	<b>76.08</b>	<b>54.34</b>	45
<b>ENRICO FERMI</b>		PISTOIA	SAN MARCELLO PISTOIESE	<b>67.86</b>	<b>47.62</b>	42.3
<b>FEDI - FERMI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>66.15</b>	<b>47.25</b>	52.7
<b>PACINOTTI (IS SISMONDI - PACINOTTI)</b>		PISTOIA	PESCIA	<b>63.62</b>	<b>75</b>	29.7
<b>MARCHI - FORTI</b>		PISTOIA	PESCIA	<b>58.61</b>	<b>42.86</b>	45.9
<b>DIONISIO ANZILOTTI</b>		PISTOIA	PESCIA	<b>41.96</b>	<b>15.94</b>	49
<b>GRAMSCI - KEYNES</b>		PRATO	PRATO	<b>34.73</b>	<b>20</b>	29

## Professionale – Industria Artigianato

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Professionale - Industria e Artigianato** in un raggio di **20km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	 (i)	 (i)	% Diplomati in regola
<b>GUGLIELMO MARCONI</b>		PRATO	PRATO	<b>77.72</b>	<b>69.23</b>	24.2
<b>IS SISMONDI - PACINOTTI</b>		PISTOIA	PESCIA	<b>71.97</b>	<b>60</b>	27.7
<b>DE' FRANCESCHI - PACINOTTI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>71.51</b>	<b>67.33</b>	27.1

## Professionale – Servizi

Stai visualizzando le scuole di indirizzo **Professionale - Servizi** in un raggio di **20km** da **PISTOIA**

Denominazione	Ente	Prov.	Comune	 (i)	 (i)	% Diplomati in regola
<b>FRANCESCO DATINI</b>		PRATO	PRATO	<b>63.8</b>	<b>39.53</b>	26.6
<b>MARTINI</b>		PISTOIA	MONTECATINI-TERME	<b>63.13</b>	<b>57.78</b>	52.5
<b>PAOLO DAGOMARI</b>		PRATO	PRATO	<b>49.61</b>	<b>32.81</b>	28.6
<b>DE' FRANCESCHI - PACINOTTI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>49.01</b>	<b>22.08</b>	36.3
<b>LUIGI EINAUDI</b>		PISTOIA	PISTOIA	<b>47.2</b>	<b>22.33</b>	38.5
<b>SISMONDI (IS SISMONDI - PACINOTTI)</b>		PISTOIA	PESCIA	<b>36.97</b>	<b>27.91</b>	28.2

Per approfondire: <https://eduscopio.it/>



# Capitolo 13

IL GRANDE SILENZIO

## Il dibattito assente

Serve un dibattito ampio, che conservi il sapore e l'intenzione ferma della concretezza, e che sappia coinvolgere tutti i punti di vista. Serve superare l'attitudine a screditare l'opinione diversa. Appare necessario ed urgente convocare attorno a questo tema tutte le donne e gli uomini di buona volontà, per riflettere, ricercare, proporre e cercare di attuare soluzioni percorribili. Perché altrimenti, come scriveva don Tonino Bello agli intellettuali in una sua celebre e bellissima lettera "intanto la città muore. Col vostro nulla osta.". Ma va segnalato anche un altro silenzio, oltre quello degli intellettuali. Ovvero quello del mondo della scuola (insegnanti e dirigenti). Così presi dal fare il loro lavoro che hanno dimenticato di farlo? Nessuna manifestazione di massa che li abbia coinvolti di recente ha riguardato questo tema.

In un momento altrettanto difficile e cruciale per la scuola e per il paese (il paragone però non è affatto forzato) arrivò al ministero della Pubblica Istruzione il democristiano Guido Gonella, primo ministro dell'istruzione dell'Italia repubblicana. Il ministro dovette fronteggiare i disastri provocati dalla seconda guerra mondiale. Uomo di fiducia di De Gasperi, insediatosi al ministero era però consapevole che la scuola era una bomba a orologeria. Ardui i problemi da risolvere, come quello dei libri di testo che dovevano fare i conti con il fascismo, il rapporto scuola pubblica-scuola privata, il 60% degli italiani con più di 14 anni erano privi di licenza elementare e che un terzo di questi si dichiarava analfabeta. **Di fronte a questo il sistema politico però aveva ben chiaro quale fosse la centralità della scuola, fondamentale pilastro per la ripartenza del Paese.** La politica era profondamente consapevole della correlazione stretta tra sviluppo dei livelli di istruzione e formazione e crescita del reddito e altrettanto consapevole di come la mancanza di istruzione produca disagi economici pesantissimi.

Come affrontare gli enormi problemi che la scuola aveva davanti? Ad aprile del 1947 promosse la costituzione **di una commissione nazionale d'inchiesta sulle condizioni della scuola e la formulazione di un progetto generale di riforma della scuola.** A novembre 1948 diede avvio **alla consultazione, a cui parteciparono 211 mila docenti e 85 mila persone non appartenenti al corpo docente,** poi lavorò alla riforma dal luglio 1949 fino alla primavera del 1951. Usò la strategia di tamponamento delle falle e, come fu definito, del "rattoppo", del resto i mezzi e le possibilità scarseggiavano, **ma rimane al Ministro il merito di aver aperto un grande ed ampio dibattito ed una riforma incisiva frutto di un pensiero lungimirante e condiviso.**

Questa consapevolezza, questa capacità di pensiero costruttivo, ma anche la capacità di ascolto e di promuovere un dibattito pubblico e soprattutto tra persone qualificate, sembra oggi scarseggiare. Per rendersene conto, purtroppo, baste analizzare i programmi elettorali in occasione delle scorse elezioni politiche sul tema scuola di tutte le forze politiche. Si può notare in modo evidente che i temi sopra riportati sono grossolanamente ignorati ad eccezione di qualche isolato, blando ed inutilizzabile accenno. Ha svolto questo lavoro, ad esempio, il Direttore della Fondazione Agnelli, Andrea Gavosto: [per approfondire.](#)

Non è affatto utile dedicarsi a ricercare le responsabilità della situazione che i dati precedentemente riportati fotografano lasciando poco spazio ai dubbi. Anche perché si tratta a nostro parere di responsabilità trasversali equamente diffuse in tutto l'arco parlamentare. Ci interessa assai di più incamminarci nella ricerca di soluzioni, possibili soltanto a condizione che la politica cessi di considerare la scuola solo come bacino elettorale.

**Appare necessario ed urgente convocare attorno a questo tema tutte le donne e gli uomini di buona volontà, per riflettere, ricercare, proporre e cercare di attuare soluzioni percorribili.**

Un appello agli intellettuali? Suona troppo ingenuo, nella situazione attuale. Tra le altre, una voce profonda e critica è quella di Alberto Asor Rosa.

«Lo spirito del tempo sembra inesorabilmente ostile alla categoria, sfigurata a galleria di palloni gonfiati o musi lunghi irrigiditi da un crampo snobistico-elitario, comunque incapaci di misurarsi con la cultura di massa. Ma per chi resiste alle semplificazioni dello *Zeitgeist* contemporaneo, che cosa significa davvero la scomparsa degli intellettuali (ammesso che di una vera scomparsa si possa parlare)? Quali colossali cambiamenti, in Italia e nel mondo, hanno condotto negli ultimi tre decenni alla liquidazione di una figura nata all'epoca dei Lumi e destinata a divenire protagonista e simbolo del Novecento? Com'è potuto accadere che il nesso politica e cultura, indissolubile in Italia fin dagli albori della storia unitaria, sia stato negli ultimi tempi polverizzato, e da ciò abbia avuto origine la stagione del grande silenzio (copyright Eugenio Garin), ossia il vuoto del pensiero critico, travolto e neutralizzato dal chiacchiericcio della civiltà massmediatica? Più semplicemente, quale «catastrofe» civile e culturale si nasconde in Italia dietro il dissolvimento del ceto intellettuale, attore non innocente del declino più complessivo?»

La frattura di questi anni, secondo Asor Rosa, non ha eguali nei secoli passati: né Gutenberg né l'industria culturale tra Otto e Novecento né l'avvento della cultura di massa avevano innescato nella geografia mentale di moltitudini di persone processi analoghi a quelli provocati dalla «civiltà montante», caratterizzata dall'onnipotenza di Tv e web. Gli effetti deflagranti provocati dall'innesto della «civiltà montante» nel fragile tessuto italiano chiamano in causa la congenita debolezza delle classi dirigenti nazionali.» (da *Il grande silenzio. Intervista sugli intellettuali* di Alberto Asor Rosa)

Insuperata, e ancora attuale pur nella diversità dei tempi correnti che rendono più sfumata e incerta perfino la stessa idea che possa esistere e ci si possa rivolgere agli intellettuali intesi come categoria definita, la voce di Don Tonino Bello che merita di essere riascoltata per intero. È la lettera *Trahison des Clercs*

«Cari intellettuali, se do a questa lettera un titolo esotico, la ragione è duplice. Anzitutto, perché i poveri (voglio dire gli abituali lettori di questo foglio), vedendo in cima una misteriosa frase francese, passeranno oltre, non leggeranno il "pezzo", e voi potrete così salvarvi la faccia, almeno davanti a loro. In secondo luogo, perché, scegliendo una frase volutamente ambigua, pago in anticipo l'insolenza di incriminarvi di tradimento col prezzo di far fraintendere, a più d'uno, che "clercs" significhi chierici come uomini di Chiesa, e non chierici come uomini di cultura.

Un modo forse ingenuo per farmi perdonare il mio "*j'accuse*" contro di voi, visto che, almeno sul piano lessicale, accenno a una certa spartizione di responsabilità in fatto di tradimento. Spartizione, che poi è anche giusta.

Io, però, voglio oggi parlarvi del vostro tradimento. E non di quello da voi messo in atto come ritorsione nei confronti della Chiesa, ma di quello ben più grave da voi operato nei confronti della città. Ci state lasciando soli. Vi siete ritirati nelle vostre torri d'avorio, non si sa bene se a meditare vendetta, o a ruminare sterili supplementi di analisi, o a contemplare dalle vostre aride specole i fasti di una dietrologia senza speranza. Siete latitanti dall'agorà. È più facile trovarvi nelle gallerie che nei luoghi dove si esprime l'impeto partecipativo che costruisce il futuro. State disertando la strada. Per scarnificare la storia di ieri, state abbandonando la cronaca di oggi che, senza di voi, è destinata a diventare solo cronaca nera.

Sul vostro labbro si coglie uno sconcertante abuso di ironia, che mentre esprime lucidità di memoria, appanna la lucidità dei progetti. Manca nel vostro linguaggio quel sarcasmo appassionato che è indice di solidarietà con la storia degli uomini. Vi siete staccati dal popolo, così che, per la vostra diserzione, stanno cedendo nell'organismo dei poveri anche quelle difese immunologiche che li hanno preservati

finora dalle più tragiche epidemie morali. Vittime del privatismo, il male oscuro del secolo che voi per vocazione avreste dovuto debellare, avete abbandonato i laboratori della sintesi dove la poesia si mescola col giornale, il sogno con la realtà, la tensione assiologica con le fredde esigenze della tecnica, gli spartiti musicali della vita con gli arrangiamenti banali dei rumori quotidiani. E intanto la città muore. Col vostro nulla osta.

La città benestante, consapevole dei suoi mezzi ma cieca nei suoi fini, corre verso un degrado di felicità mai conosciuto finora; mentre la città diseredata vive in simbiosi con la disperazione più nera e languisce per asfissia da futuro. Cari amici, non sto prendendo in prestito nulla dalla letteratura apocalittica corrente, né mi va di fare del moralismo di maniera. Anzi se c'è qualcosa che mi ripugna come Vescovo è quello di essere considerato funzionario del buon costume. Ma non posso chiudere gli occhi di fronte alle situazioni pesantissime di miseria, di disoccupazione, di violenza, di ingiustizia, di violazione dei diritti umani, di affossamento dei valori, di degenerazione della qualità della vita e di cento altri fenomeni patologici, di fronte ai quali viene chiamata in causa la vostra correttezza di intellettuali che, pur essendo vestali della luce e sentinelle della città, scorgete la barbarie andare in metastasi nel tessuto della nostra convivenza e continuate a star zitti. Ci state lasciando soli a tamponare emorragie e a fasciare piaghe sulle trincee.

E anche quando sembrate gratificarci col dire che stiamo combattendo battaglie d'avanguardia, sotto sotto ci pare di leggere nei vostri giudizi il compatimento per chi si sta solo estenuando in scaramucce di retrovia. Cari amici, perdonatemi lo sfogo. Se un chierico come me, più propenso per antiche deformazioni ad attaccare vizi privati e a blandire pubbliche virtù, stavolta ha sentito il bisogno di aggredire i vizi pubblici di chierici come voi, è perché sa di poter fare affidamento sulle vostre tantissime virtù private. Tra queste mi pare che ancora ci sia la speranza. E allora, da essa guidati per mano, intraprendiamo insieme la strada dell'esodo. Che è la strada della misericordia. Divenuti pellegrini, usciremo sulla Gerusalemme-Gerico. Forse insieme riscatteremo la freddezza del sacerdote, chierico del sacro, e l'apatia del levita, chierico del sapere. Insieme, fatti prossimo, ridaremo la mezza vita all'uomo mezzo morto boccheggiante sulla strada. E le stelle non staranno più a guardare, come nei romanzi di Cronin. Vi voglio bene.»

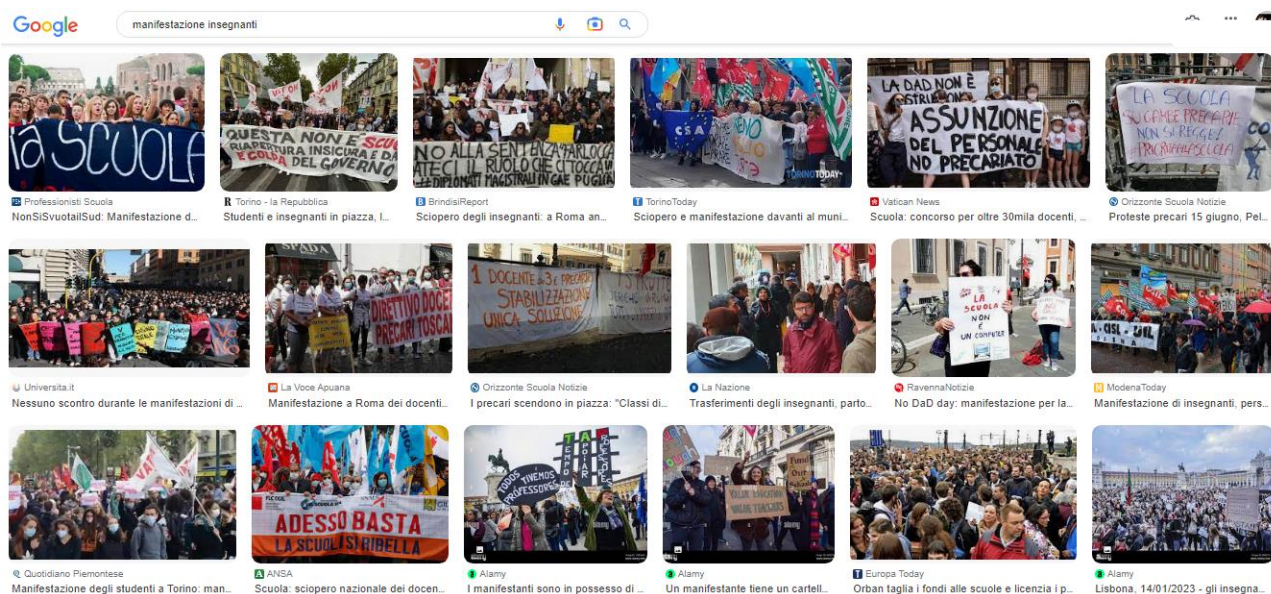
### **Ma c'è di più. C'è un altro "silenzio" che deve essere segnalato. Quello degli insegnanti.**

La quasi totalità di loro vede e conosce la gravità della situazione, ne percepisce lo scivolamento dal proprio ruolo di vedetta educativa, ne avverte la pericolosità, prima e in un certo senso al di là dei dati che abbiamo riportato e che, comunque, restano reperibili. I commenti e i dialoghi in sala professori, ad esempio, sono intrisi di questa percezione e di questa consapevolezza. Eppure tutto termina lì, in una lamentazione legittima ma non generativa. Rintocca quindi la domanda più importante, che non può essere elusa: perché?

Gli insegnanti sono ormai assorbiti in una dimensione solo impiegatizia? Sono talmente concentrati a fare il loro lavoro che hanno dimenticato di farlo? Sono sfiniti da una burocrazia inutile e asfissiante? Si sentono assediati da genitori cafoni e studenti difficili? Hanno smarrito il senso profondo e direi costituzionale della missione della scuola e quindi del loro impegno? Sono impegnati a difendere i loro diritti e più sbadati sui loro doveri? O forse semplicemente volevano solo fare gli insegnanti si sono trovati a dover fare i missionari in una giungla insidiosa e ostile? O cosa altro?

Perché la situazione che abbiamo descritto non ha destato il loro allarme pubblico? Non ha impegnato gli insegnanti in una manifestazione di massa?

Questa, anziché come critica, può essere interpretata come una proposta.



Se si digita su un motore di ricerca “manifestazione insegnanti” si può facilmente vedere, come nell’immagine di sopra, quali sono gli accadimenti e le vicende hanno attirato la loro attenzione.

Non vogliamo certo banalizzare le questioni di fondo: il loro stipendio è eccessivamente basso, uno dei più bassi in Europa; il ruolo sociale eroso; la quotidiana lotta con il senso di inutilità avvolta di burocrazia; etc. Bene fanno, quindi, gli insenanti a porre tali questioni e difendere i loro diritti e l’idea di una scuola più giusta e più efficiente.

Tali tematiche però dovevano essere curate senza trascurare le altre, gravissime, di cui abbiamo parlato diffusamente. Dovevano essere prese in carico con altrettanto impegno e con altrettanto zelo. Efficacia formativa e povertà educativa devono essere al centro delle riflessioni e del dibattito, pubblico e privato, degli insegnanti.

Se anche finora non è stato così, se non in forma sporadica e blanda, ciò non significa che non possa essere in futuro.

**Tale critica (anch’essa sotto forma di proposta) può e deve essere rivolta anche ai Dirigenti Scolastici** dalla cui attenzione queste tematiche appaiono non di rado altrettanto assenti o destinatarie di una attenzione sporadica e solo formale. Il sito dell’Associazione Nazionale Presidi, ad esempio, nella sezione Comunicazione non riporta né notizie né comunicati stampa dai quali si possa cogliere una attenzione all’emergenza in atto.

Ma al di là di questo o quel sito istituzionale, il punto centrale resta la presa in carico, nella vita ordinaria della scuola e delle scuole, di una emergenza grave ed urgente definita opportunamente dal Parlamento “grave emergenza nazionale”.

COMUNICATI E RASSEGNA STAMPA



Stanziate 50 milioni per i viaggi di istruzione: il CS dell'ANP

8 Aprile 2023  
Antonello Giannelli, Presidente ANP, commenta: "I viaggi di istruzione sono un momento fondamentale nella vita degli studenti. Occasioni formative, di crescita e...



8 marzo 2023: il diritto all'istruzione

8 Marzo 2023  
Antonello Giannelli, Presidente ANP: "Mentre finalmente anche in Italia due donne sono primo ministro e leader del maggiore partito d'opposizione, in Afghanistan...



I fatti di Firenze: Antonello Giannelli a Rainews24 e la rassegna...

23 febbraio 2023  
LEGGI ANCHE: La Stampa 24 febbraio 2023 Solo 24 ore 24 febbraio 2023 Avvenire 24 febbraio 2023 La Nazione 24 febbraio 2023 OPEN.ONLINE La Notizia 24 febbraio 2023 Il Fatto quotidiano...



"Condanna di ogni forma di violenza" il Presidente ANP sui fatti...

22 febbraio 2023  
Antonello Giannelli, Presidente ANP, interviene sui fatti di Firenze: "Nell'attesa che siano accertate le responsabilità personali inerenti ai gravi fatti accaduti, da...



Comunicato stampa: il Presidente ANP in Ucraina

8 febbraio 2023  
Il Presidente ANP, Antonello Giannelli, sarà da oggi, lunedì 6 febbraio 2023, a Truskavets in Ucraina e interverrà in un Convegno internazionale...



Giornata della Memoria 2023

27 Gennaio 2023  
"La memoria è una delle più rilevanti facoltà in nostro possesso. È importante ricordare per non ripetere gli errori del passato, soprattutto quando si...



Comunicato stampa ANP: "Dal modello finlandese alla via italiana per rinnovare..."

11 Febbraio 2023



Giannelli, Presidente ANP "Inappropriato accomunare le scuole agli apparati amministrativi della



Il Presidente ANP su Rai1 a "Porta a Porta"

7 Dicembre 2022

L'azione ordinaria di insegnanti e dirigente non deve trascurare questo orizzonte di fondo. La loro azione deve restare ispirata, ed intimamente intessuta, dalla consapevolezza di essere un (l'ultimo?) presidio educativo indispensabile.

Dove un insegnante, dove un Dirigente fanno tutto ciò che possono e che devono; dove non si occupano esclusivamente del "come", ma anche ed altrettanto del "cosa" e del "perché", è più facile che la scuola possa ancora garantire la felicità di qualcuno.

# Capitolo 14

UN MOSAICO DI OPINIONI

## Mosaico

Vogliamo proporre un mosaico di voci e di opinioni che abbiamo incontrato nella stesura di questo documento. Lo proponiamo come esercizio di riflessione e di mediazione. Da qui la parola mosaico del titolo di questo paragrafo. Il compito difficile ed entusiasmante, se crede, del lettore è quello di comporre faticosamente in un quadro armonico punti di vista diversi e a volte dissonanti.

Le frasi sono tutte citazioni virgolettate, ma diremo chi sono gli autori soltanto su richiesta. Si tratta di insegnanti, commentatori, saggisti, docenti, pedagogisti, etc. Persone che hanno scritto o riflettuto negli ultimi 20 anni sulla scuola, sulle sue criticità, sulle sue potenzialità. Le frasi sono prelevate da testi pubblicati ed acquistabili.

**In quasi nessuna di queste frasi io mi riconosco interamente. In quasi nessuna di queste frasi non colgo qualche elemento di riflessione significativo.** Da alcune dissento, ma vi riconosco un argomento che merita una riflessione pubblica, orientata alla faticosa ma indispensabile ricerca del bene comune che speriamo di contribuire suscitare con questo mosaico di voci.



Al di là delle differenze nazionali è però evidente che in tutto l'Occidente la scuola pubblica è in crisi e che sta subendo un progressivo abbassamento di livello. La scarsità di mezzi non basta a spiegare le difficoltà in cui si dibatte la scuola. Il problema più grave è l'approccio culturale.

La prima questione da affrontare e, a mio avviso, la più urgente è quella relativa alla formazione degli insegnanti. Questi vengono selezionati solo in base alla conoscenza tecnica della materia. Alla maggior parte di questi docenti manca quella che lo psicologo Daniel Goleman descrive come «intelligenza emotiva»: non sanno reggere un gruppo, non sanno gestire i conflitti, non sanno come trattare uno studente oppositivo-provocatorio, non riescono a essere imparziali perché si fanno guidare dalla simpatia.

Durante la prima guerra mondiale, l'esercito chiamava come ufficiali per comandare i plotoni anche giovani di 19 anni, purché diplomati. Il latino serviva a impartire gli ordini? Evidentemente no, ma si dava per scontato che una formazione scolastica completa preparasse una persona più forte e più capace in ogni ambito della vita.

Vi lascio immaginare i collegi docenti, vale a dire le riunioni cui partecipano tutti i docenti di tutti i gradi (maestri delle materne, delle elementari e professori delle medie): un gran ciarlare, molti al cellulare, alcuni correggono i compiti nell'attesa che tutto finisca.

L'altro dramma che investe la scuola riguarda la fatica degli insegnanti e lo spreco obbligatorio del loro tempo, frutto di un cancro di cui soffre oggi tutta la società, ma in modo particolarmente grave il settore pubblico: la burocratizzazione. Il paradosso è che questo immenso spreco, che va direttamente a scapito della produttività e del benessere individuale e collettivo, viene gabellato come una garanzia per assicurare la qualità.

L'altra questione è quella del salario, che incide sulla qualità degli insegnanti: chi ha capacità e possibilità di trovare un lavoro meglio retribuito, difficilmente sceglierà il mestiere dell'insegnante.

La preside ci diceva sempre la stessa cosa: «Vado in pensione tra pochissimo, non voglio avere guai». Perciò le direttive erano: promuovete tutti, che nessuno si faccia male in classe, insomma non mi date fastidio.

Un altro problema è costituito dal fatto che i docenti non condividono una «visione antropologica», né una pedagogia, né un metodo di valutazione... ognuno fa per sé.

Altra grande questione è la guerra quotidiana tra genitori e docenti. I genitori ormai non si fidano più della scuola (non a torto) e il famoso patto educativo è in frantumi. Questo rende la vita di un docente un inferno: i presidi e i docenti sono impauriti, l'imperativo è evitare guai.

Non esiste, a oggi, uno spazio di confronto su questo. Al contrario, quando i docenti si incontrano nei consigli di classe, lo fanno come se fosse un qualcosa fuori dall'ordinario, con atteggiamento di malcelata insofferenza, tanto che non manca mai chi comincia la riunione ribadendo: «Vi prego, facciamo in fretta, perché sennò finiamo tardi e io ho da fare».

Allo stesso tempo da anni si tende a non bocciare più nessuno. I ragazzi che non vogliono studiare vivono quindi questo paradosso: di solito la scuola, dopo aver dato loro innumerevoli voti bassi, a fine anno regala la promozione perché, fondamentalmente, non sa cosa altro fare. Come mi ha giustamente detto un mio alunno: «Ah prof, che studio a fa? Tanto so' tre anni che non studio e vengo promosso. Verrò promosso anche stavolta».

Quando c'è un bullo in classe spesso i genitori degli altri alunni non vengono avvertiti: questo è gravissimo! Io stessa ho dovuto discutere e subire minacce da una preside perché volevo mettere a conoscenza una famiglia dei maltrattamenti subiti dal figlio. La preside mi ha rimproverato e io, che ero agli inizi, mi sono lasciata convincere.

Oggi, in Italia, a 13 anni gli studenti sostengono un esame le cui tracce sono decise dagli insegnanti interni e posso assicurare che in tanti anni ho visto sempre lo stesso meccanismo: gli stessi insegnanti che non hanno saputo insegnare, tentano di alzare il voto il più possibile, credo per bontà d'animo o per fare bella figura, con beneplacito dei presidi.

Affinché la scuola possa assumere nuovamente centralità e tornare a essere perno di una comunità territoriale, bisogna partire dall'idea che si tratti di un argomento che riguarda tutti e non soltanto gli addetti ai lavori o, ancor peggio, gli «esperti», che spesso esperti non sono.

Un alunno ha 7,55 di media e viene ammesso con 8. Il preside intima a tutti di farlo uscire almeno con quel voto, perché teme possibili ricorsi. In tutta questa «ansia da ricorso», mista ad «ansia da voto alto», nessuno si preoccupa di testare le conoscenze e le competenze («non è il luogo giusto», viene ripetuto ogni anno)

A metà dello scorso anno scolastico la nostra preside ha condiviso con noi le novità di una circolare: dopo aver valutato insufficiente un ragazzo, noi docenti siamo obbligati a tentare di farlo recuperare; se agli scrutini non siamo in grado di dimostrare che abbiamo tentato in tutti i modi di farlo recuperare, non è possibile bocciarlo.

Quando la scuola chiede che l'insegnante si trasformi fondamentalmente in un precettore privato che fa lezione al singolo individuo, credo ci sia qualcosa che non va.

Da Paola Mastrocola a Ernesto Galli della Loggia fino alle paginate che abbiamo visto a luglio scorso su Repubblica dopo la pubblicazione dei test Invalsi: i pezzi di Silvia Ronchey, Massimo Recalcati e Alberto Asor Rosa – di intellettuali che nei loro ambiti hanno autorevolezza ma che poi si perdono nelle approssimazioni quando pontificano di scuola – erano quasi caricaturali.

Fu questa aggressione, della quale la preside non volle neanche parlare perché non voleva problemi, che mi fece riflettere sulla necessità che ogni scuola abbia un ufficio legale: i docenti spesso non sanno come comportarsi di fronte a questi soprusi e si ritrovano a scrivere verbali per difendersi, in grande solitudine.

Ecco: la scuola pubblica vorrebbe che io inseguissi questo studente e impiegassi ore e ore per convincerlo a studiare, a farsi valutare, per fargli gli schemi di cose che ho già spiegato in classe mentre lui faceva gli aeroplanini...

Negli ultimi anni, infatti, il dibattito sulla scuola si è svolto attorno a una bibliografia risibile, costituita per lo più da pubblicazioni di autori che, pur non avendo alcuna esperienza in merito, sono diventati riferimenti in ambito scolastico e pedagogico.

Senza perdersi in polemiche, l'obiettivo è mettere la scuola al centro di un progetto di un'educazione alla cittadinanza, con il coinvolgimento reale di tutti gli attori

Il modello di oggi a mio avviso non funziona né per la classe in cui i disabili dovrebbero integrarsi né per i disabili (che nella mia esperienza ho visto frustrati ed annoiati, nella migliore delle ipotesi, o portati a passeggiare o seduti per ore su una sedia in qualche aula vuota con il supplente di sostegno al giornale o al cellulare, nella peggiore). Se avessi un figlio disabile non lo manderei in una scuola senza essermi accertata che possa avere almeno un insegnante di ruolo (e perciò abilitato al sostegno).

In Olanda esistono scuole speciali dove lavorano solo persone specializzate in logopedia, neuropsicomotricità, eccetera e negli anni in questi ragazzi si vedono progressi. Questo tipo di scuole fa gridare allo scandalo molti in Italia: sarebbero infatti dei «ghetti per handicappati». Quanta ideologia, dietro questi commenti.

Lo spazio è di per sé un dispositivo educante e le aule spesso spoglie, povere e uniformi della scuola di oggi rischiano di restituire un vuoto di progettualità pedagogica.

In un momento storico segnato da un'irreversibile crisi del lavoro, diviene inevitabilmente più fragile la speranza di ascesa sociale che la scuola ha avuto per tante generazioni.

Oggi, un'analoga battaglia politica e di civiltà andrebbe fatta per i Bes (bisogni educativi speciali) e i Dsa (disturbi specifici dell'apprendimento): tema gigantesco che riguarda milioni di persone e che viene invece discusso, nel migliore dei casi, tra addetti ai lavori o, peggio, da sedicenti esperti e insegnanti spesso non preparati ad affrontare sfide di questa portata.

Rispetto alla scuola coesistono due grandi narrazioni, opposte ma alleate contro l'idea di democratizzazione della stessa: quella sull'innovazione e quella sulla «decadenza». Da una parte si sostiene che il meglio per la scuola sarebbe la tecnologia, con tablet e attrezzature all'avanguardia, dall'altra si indugia sulla nostalgia per quella che era un tempo, con il grembiule, la predella e l'impostazione che auspica Galli della Loggia. Sembrano due narrazioni opposte ma sono complici, perché partono entrambe dal presupposto che per riformare e discutere di scuola si debba partire da questioni che riguardano la gestione e la tecnica del contesto scolastico; quando la vera riforma (se non vogliamo millantare volontà rivoluzionarie) sarebbe investire in modo cospicuo sulla formazione degli insegnanti, necessità che continua a essere ignorata.

Nella pratica, le classi differenziali si trasformano, in maniera immediata e automatica, in ghetti dove finiscono non soltanto i ragazzi con disabilità e ritardo cognitivo, ma anche gli indisciplinati, i «comportamentali». Ghetti di fragilità fisiche, intellettuali e sociali.

Per questo non sono più sufficienti, sebbene continuino a essere importanti, circoscritte esperienze positive, insegnanti preparati e coinvolgenti, e neppure progetti di ripensamento degli ambienti, o di alcuni aspetti della progettualità didattica, perché è ormai evidente che queste esperienze non riescono a costituire una proposta organica, diffusa oltre che adeguata, che permetta di dare risposta alle istanze educative e formative più recenti.

La maggior parte degli insegnanti di sostegno che ho incontrato sono supplenti senza formazione specifica, anzi, se presi dalla terza fascia, senza neanche una formazione didattica.

In questa crisi di senso la riduzione del patto educativo a un sistema che guarda indietro a pratiche disciplinari, cercando di sostenere ruoli e regole con minacce e coercizioni segnate da premi, punizioni, note e sospensioni, non regge più.

Per questo, oggi, quello che si impara a scuola spesso non è frutto di una progettazione contestualizzata, ragionata collegialmente e capace di seguire il flusso delle necessità e delle propensioni di ogni singolo gruppo in formazione, ma viene condizionato dall'editoria scolastica, che suggerisce gli argomenti e il loro ordine.

Il modello tradizionale che vede nelle «lettere e il far di conto» l'obiettivo cardine della scuola, discutibile anche nel passato, si rivela oggi fondamentalmente arretrato, pensando in primo luogo al cambiamento cognitivo in atto a fronte della sempre più pervasiva esposizione ai media digitali di adulti e bambini.

La retorica scolastica vuole il bambino al centro del processo di apprendimento, ma in realtà oggi al centro della scuola c'è tutto fuorché il bambino. C'è il programma, ci sono i voti, ci sono i libri, quando non ci sono le esigenze degli insegnanti, o dei genitori, o i fantasmi di genitori e insegnanti e le proiezioni reciproche, spesso in conflitto tra loro.

La scuola, in un momento di contrazione sistemica, deve diventare volano per il pensiero critico, per la ricerca del benessere non solo individuale, per rafforzare una progettualità di cittadinanza che miri all'espansione delle capacità umane, dirette a trovare soluzioni politiche a problemi politici, con i raffinati strumenti della cultura che hanno mosso, da sempre, il cambiamento.

Mentre il bisogno di cambiare la scuola appare sempre più di natura sistemica, ancorato com'è a tante e diverse istanze, gli interventi sono spesso più simili a operazioni di maquillage che a proposte organiche.

Per quanto concerne la scuola, si potrebbe intanto rimuovere ogni aspirazione alla definizione di standard e a contorte pratiche valutative, magari iniziando con la cancellazione delle prove Invalsi.

A un primo sguardo infatti questa tendenza a promuovere tutti può far pensare a uno strepitoso successo del sistema dell'istruzione (tutti gli allievi concludono felicemente il loro iter scolastico): in realtà, invece, essa serve a far dimenticare il fatto che il 20-25 per cento degli studenti abbandona la scuola nel corso del ciclo scolastico, principalmente a causa delle condizioni socioculturali-economiche delle famiglie di provenienza.

Quando il Miur e alcuni psicopedagogisti raccomandano la massima attenzione ai bisogni individuali, dai plusdotati alle esigenze degli studenti con ritardi cognitivi, inducendo i docenti all'elaborazione di una sistematica carrellata di Pei e di Pdp – comprensibilmente in aumento – e al tempo stesso chiedono di attribuire valore pedagogico e non burocratico a quelle carte (costruendo azioni didattiche personalizzate per ciascun allievo), di fatto esigono un lavoro, una formazione e una quantità di tempo aggiuntivi, ma a parità di salario, proponendo di fatto una riduzione stipendiale.

I partiti politici, le culture politiche – in gran parte in disfacimento dopo la fine della Prima repubblica – non hanno saputo inserire l'istruzione in una prospettiva generale di sviluppo del paese, non hanno saputo immaginare alcun ruolo per la scuola e l'istruzione. Si sono preoccupati unicamente di provvedere alla sistemazione giuridica di migliaia e migliaia di insegnanti precari e di scongiurare eventuali problemi con le famiglie, con l'opinione pubblica e con gli studenti assicurando di fatto la promozione a tutti.

Ci sono infatti ancora delle sacche di ottima scuola.

È con Berlinguer ministro che nascono sia l'idea della scuola-azienda tendenzialmente autofinanziata sia la tendenziale sostituzione dell'istruzione con l'educazione. È allora che viene operata una cesura decisiva.

Si è imposto un modello fatto di tecnicismi e aziendalizzazioni che ormai tengono il campo in modo assolutamente indiscriminato, minacciando quelle isole, per fortuna ancora esistenti, di ottima scuola.

Misure che obbedivano a un disegno ottimistico e astratto, pieno di intenzioni positive ma nei fatti completamente irrealizzabili, come indicato dalla partecipazione divenuta rapidamente bassissima già dalle prime due-tre tornate di elezioni per gli organi elettivi scolastici.

Tali misure hanno però plasmato l'ideologia della scuola in direzione della modifica strampalata dei programmi, di un certo permissivismo buonista, della partecipazione dei poteri locali, con tutta una serie di effetti a catena che si sono manifestati nel corso degli anni e sono culminati nell'idea che la scuola più che formare persone istruite debba formare il cittadino democratico, per altri versi pronto a inserirsi nella società, cioè a entrare nel mercato del lavoro.

Ma mentre la scuola contro cui don Milani si batteva era la scuola che escludeva bocciando, quella attuale esclude promuovendo. Quella perciò sollecitava la rivolta, questa la rende impossibile.

Lettera a una professoressa è tutta percorsa da questo anelito di modifica classista dei contenuti e dei programmi, in polemica con ciò che egli considerava il vecchiume e l'astrattezza propri degli insegnamenti umanistici che allora caratterizzavano ancora la scuola media e le magistrali, il principale obiettivo polemico di don Milani.

Se, nei Quaderni del carcere, Gramsci auspicava la presenza in un'Italia postfascista e democratica di servizi pubblici intellettuali (teatri, musei...) chiamati ad accompagnare la scuola, durante la Costituente Concetto Marchesi parlava di una scuola come presidio della nazione al posto dell'esercito. Ecco, se c'è qualcosa che rimane di tutto questo, è solo grazie all'eroismo di alcuni insegnanti.

La scuola, al contrario, è stata uccisa da una serie di riforme demenziali, anzi da una specie di riforma permanente tipica di questa fase storica.

Nel modello della scuola di Milani non c'era nessuna indulgenza. Ricordo le polemiche della sinistra istituzionale, anche di persone straordinariamente intelligenti come Ingrao, sul fatto che Milani non permettesse la ricreazione, in base a un'idea molto severa di scuola in cui la ricreazione potevano permettersela i figli dei padroni, ma non i figli degli operai che non avevano tempo da perdere.

Chi sceglie l'insegnamento come semplice ripiego difficilmente sarà incline a una messa in questione permanente del proprio sistema di lavoro.

Negli ultimi vent'anni la scuola è stata sostanzialmente lasciata a se stessa, in nome, o con il pretesto, del riconoscimento dell'autonomia dei singoli istituti e della sostanziale delega dei contenuti dell'istruzione alla pedagogia.

La decadenza del ruolo sociale degli insegnanti è anche legata al fatto che costoro, agli occhi di famiglie disinteressate al sapere, non esercitano più alcun potere nei confronti dei loro figli. Non avendo né un potere disciplinare né un potere sanzionatorio – perché non possono praticamente più bocciare – non contano nulla, sono diventati figure sociali inutili.

La scuola al tempo di don Milani, così come anche oggi, ossifica invece le differenze sociali, le rende inevitabili, per cui, se allora venivano promossi i figli dei ricchi e bocciati i figli dei poveri, adesso vengono formati i figli dei ricchi e lasciati sostanzialmente a se stessi i figli dei poveri.

Dinanzi a una degerarchizzazione delle fonti del sapere, la scuola deve insegnare anche come si usa Wikipedia, cioè con spirito critico, e in generale quell'enorme massa di informazioni presenti nella rete che si può tradurre in un impoverimento di conoscenze.

Credo davvero che il discorso pubblico sulla scuola sia fondamentale e credo anche che, a partire da noi professori universitari, questo punto debba tornare all'ordine del giorno sui giornali e nel discorso politico. Insomma, qualunque speranza che questo paese cambi è affidata non tanto alla politica quanto alla scuola.

Per venire a un altro punto importante, è la promozione elargita alla totalità dei ragazzi ciò che determina il carattere in realtà classista della scuola italiana. La promozione indiscriminata significa infatti consegnare agli elementi di selezione di classe della società la funzione di far avanzare le persone o di fermarle.

Si parla spesso di quanto le nuove generazioni siano meno brave a comunicare, linguisticamente e cognitivamente impoverite; ma l'esperienza acquisita direttamente sul campo mi ha fatto vedere una realtà molto diversa. I nostri istituti sono pieni di ragazzi brillanti e di docenti volenterosi, che spesso lavorano in condizioni molto difficili, spinti da una sorta di vocazione invece che da motivazioni legate al successo professionale e praticamente in ogni scuola, spesso grazie all'impegno di singole persone (dirigenti, docenti o genitori) più che a direttive ministeriali, esistono progetti legati all'educazione digitale.

Da anni le prove Invalsi vengono impiegate per misurare, fra le altre cose, quella che lo stesso istituto di valutazione definisce «competenza di lettura». Ma questi strumenti misurano adeguatamente tale competenza?

Il rilancio dell'istruzione italiana passa attraverso la riqualificazione dei suoi insegnanti. Lo scorso mese di giugno, la Commissione europea ha inviato una lettera di raccomandazioni all'Italia sullo sfioramento del debito pubblico, scrivendo: «La produttività tendenzialmente stagnante è dovuta alle debolezze del sistema di istruzione e formazione e alla scarsità della domanda di competenze elevate. Migliorare, quindi, la qualità del sistema di istruzione e formazione rappresenta una sfida importante».

In questo momento il problema dell'insegnante, che è il problema anche dei giornalisti e degli intellettuali, è un problema di credibilità di fronte all'apparente accessibilità orizzontale del sapere data dalla rete: una delle grandi illusioni ottiche.

Se vogliamo risollevar la scuola italiana, o perlomeno rilanciare il discorso pubblico sulla scuola, perché poi questo dovrebbe essere l'obiettivo fondamentale, dobbiamo concentrarci su ciò che unisce le persone di buona volontà, non su ciò che le divide, che riguarda il passato o il presente.

Oggi, di fronte alla degerarchizzazione del sapere e alla privatizzazione del rapporto di insegnamento, la risposta alla sfida di costruire un rapporto di fiducia con gli studenti passa per una credibilità fondata sull'autorevolezza della conoscenza e sulla chiarezza degli obiettivi, e non su una astratta disciplina sanzionatoria.

L'identificazione fra educazione e investimento, da declinarsi in termini rigorosamente produttivi, ha segnato il lento ma inarrestabile procedere, a partire dall'ultimo trentennio del secolo scorso, verso la graduale subordinazione della scuola, dei processi di apprendimento e della conoscenza in genere alla logica quantitativa del commercio e del profitto monetario.

Le finalità delle prove Invalsi oscillano dunque tra esigenze di controllo (complessive, a livello di sistema, e rendicontative, per singolo istituto) e di sviluppo (supporto all'autovalutazione delle scuole), alle quali si aggiunge, al termine del primo ciclo, l'accertamento di competenze individuali.

A distanza di cinquant'anni, possiamo dire senza timore di essere smentiti che il programma politico e pedagogico di ridefinizione delle nostre società è stato realizzato ben al di là delle azioni prospettate dai suoi ideatori. La grande operazione iniziata simbolicamente con il Powell Memorandum, infatti, dopo aver ricreato un' "egemonia culturale" del liberismo nei decenni finali del XX secolo, a partire dall'inizio del XXI, con la complicità delle nuove e straordinarie tecnologie mediatiche e digitali, è riuscita a creare le condizioni per un risultato all'apparenza definitivo: l'impossibilità di ogni altra cultura.

Un modello pedagogico indirizzato a farne degli individui forniti di pensiero autonomo e critico, rappresentavano un pericolo sostanziale per la democrazia, che andava contrastato attraverso l'affermazione di un paradigma educativo impostato sulla formazione di soggetti dotati principalmente (se non esclusivamente) di quelle competenze e valori funzionali al sistema produttivo e al mercato concorrenziale.

Un popolo, quello italiano, che più di molti altri trae informazioni dalla televisione e, soprattutto, da quella rete che ormai assomiglia alla «scuola popolare» di cui parlava Gramsci, esclusa da ogni sapere scientifico riservato alla formazione della classe aristocratica, perché rivolta alla massa delle classi subalterne per convincerle che la loro funzione non è produrre idee e fornire direttive, bensì «seguire le idee degli altri» e «ascoltare a bocca aperta le altrui opinioni»

Anche il ruolo abnorme dei genitori nella scuola, la loro ingerenza continua nel discorso scolastico, fa parte della privatizzazione mercatistica: io pago le tasse e quindi voglio un servizio; il professore, che eroga un servizio, non deve creare problemi al cliente, che ha sempre ragione. L'università si è sfasciata anche su questa visione folle.

All'interno del dibattito sulla scuola, si sta rafforzando una visione oppositiva alle competenze, viste come elementi di riduzione economicistica dell'istruzione che spingono i sistemi educativi ad abbandonare la costruzione di saperi critici in favore di saperi strumentali.

Quando accade l'apprendimento? Mi pare che esso abbia una dimensione sociale che è fondamentale. Si apprende davvero quando si è in una situazione dialogica, di confronto intenso, profondo, aperto. Questo è ciò che dovrebbe accadere in una classe. E se accadesse, non sarebbe più una classe, ma una comunità di persone che fanno ricerca insieme.

Chi è capace di risolvere test a risposta rapida prevale su chi è capace di ragionamenti complessi ma lunghi, così come un insegnante mediocre, ma capace di svolgere funzioni burocratiche, è preferibile a un insegnante creativo, ma indocile.

La scuola diventa così un sistema che produce gerarchie e classifiche, che determinano il «gradimento dell'utenza» e l'attribuzione di fondi, in base ai soli elementi suscettibili di misura: tutto il resto, cioè in una battuta tutto ciò che è istruzione ed educazione, passa in secondo piano.

Tutto il resto non viene valutato, perché non è valutabile. Ma tutto il resto è capacità di cooperazione, di correzione dei propri errori, di pensieri lunghi e complessi, di ascolto, arricchimento della personalità, apertura di orizzonti... In altri termini, tutto ciò che costituisce la sostanza della cittadinanza costituzionale e che contribuisce a formare cittadini sovrani. Insomma, quella che Montaigne chiamava «una testa ben fatta», che a differenza della «testa ben piena»

Non si esagera, credo, se si afferma che una parte importante di ciò che si fa a scuola è simulazione dell'apprendimento.

Questi spazi di libertà e di dialogo sono fondamentali per la nostra democrazia, ma non credo affatto in una educazione alla democrazia, come non credo in qualsiasi educazione a. Quello che conta è la situazione: la democrazia in atto, qui e ora, in un'aula scolastica. È questa la complessità più urgente, a scuola.

E questo ci porta alla seconda questione: la scuola imprenditoriale, la cui acme è l'alternanza scuola-lavoro, definita dall'ex ministro dell'Istruzione Bussetti "un potente strumento di orientamento e di acquisizione di competenze trasversali"

La scuola ci insegna che una buona trasmissione del sapere avviene a determinate condizioni. Queste condizioni riguardano la lettura lenta e ragionata, l'approfondimento dei concetti e delle fonti, una selezione razionale della materia da apprendere, l'intermediazione di figure competenti e professionali (gli insegnanti) e in generale un contesto caratterizzato da regole, dalla relazione con gli altri e da una disciplina che tornerà utile in ogni aspetto della vita da adulti.

Dal modello don Milani, cioè una scuola che fornisce gli strumenti per leggere e comprendere il contratto nazionale di lavoro (che è un testo complesso, che richiede capacità e competenze), al modello di una scuola che non fornisce quegli strumenti, in ossequio a un mondo del lavoro privo di regole, diritti, tutele, contratti.

L'effetto reale dell'alternanza scuola-lavoro è di inculcare nella mente dello studente-apprendista stagista la convinzione che il suo essere forza lavoro sia una condizione naturale e non il prodotto di un rapporto sociale asimmetrico e ingiusto, che potrebbe essere criticato, e magari rovesciato in un mondo diverso, più giusto e umano; educare all'accettazione servile di un mondo del lavoro precarizzato, gerarchizzato, che reitera e allarga le differenze sociali, razziali, di genere esistenti.

Quella per l'educazione è la grande sfida di un'epoca come la nostra, che sta pericolosamente deragliando verso un modello di società ottusa. L'alternativa sono le favole in cui non bisogna uscire dai confini stabiliti dal potere di turno. Ma si tratta di favole per addormentare gli adulti. Di un sonno profondo.

In questo luogo chiuso, nel quale gli studenti vivono costantemente situazioni inferiorizzanti, si ha la pretesa di formare alla democrazia. Come? Con qualche discorso sull'importanza della cittadinanza, dell'impegno, della legalità.

Ogni volta che discuto con i miei studenti dell'istituzione scolastica – cerco di farlo spesso – la cosa che emerge è che proprio così molti di loro vedono la situazione scolastica: essere quotidianamente in un rapporto sociale asimmetrico. E dunque potrei obiettare che la scuola in sé, con la sua strutturale asimmetria e i rapporti di dominio, è una preparazione alle asimmetrie del mondo del lavoro.

La convinzione che sia sufficiente dare una formazione umanistica per formare una persona completa (che completa non è, come ho detto), in grado di affermarsi poi positivamente e criticamente nel mondo del lavoro, è un'ingenuità che i trentenni di oggi stanno pagando cara.

La crisi attuale della scuola italiana è una crisi di senso. Perché studiare? La motivazione estrinseca è sempre più fragile, in una società che mostra quotidianamente esempi di persone di potere e di successo prive o quasi di formazione culturale.

Nell'epoca in cui è la Rete a veicolare una mole imbattibile di «nozioni» (dati, informazioni eccetera), spetta alla scuola il compito essenziale di formare studenti che sappiano pensare, cioè gestire al meglio tutta quella massa indistinta e frammentata di sapere, poiché è sotto gli occhi di tutti che l'opulenza informativa, diffusa e recepita in maniera acritica, sta producendo di fatto un'indigenza conoscitiva generalizzata e dai contorni inquietanti.



I dati Istat mostrano che le famiglie delle classi superiori si orientano più spesso verso i corsi di studio del gruppo medico, ingegneristico, economico-statistico e giuridico, ossia quelli che avviano a occupazioni mediamente più remunerative. Al contrario, le famiglie di classe operaia sono sovrarappresentate nei corsi di studio del gruppo politico-sociale e psicologico e del gruppo letterario e linguistico, notoriamente associati a più deboli posizioni sul mercato del lavoro.

Basti pensare all'istruzione professionale, dove più drastica è stata la riduzione dei curricoli, e quindi più povera e standardizzata verso il basso è diventata la qualità dell'istruzione: in un contesto di crisi economica, la capacità di pensare innovazione e trasformazione, che dovrebbe essere uno dei pivot su cui puntare per invertire la tendenza, è stata sminuita, invece che rafforzata.

Riformare il sistema formativo è importante, ma di per sé insufficiente. Se non s'interviene anche sulla domanda di lavoro qualificato, si rischia di alimentare i fenomeni di sovraistruzione e di comprimere le possibilità di ascesa sociale assicurate da un elevato titolo di studio.

È necessario garantire l'espansione della formazione tecnica post-secondaria (gli Its, per intenderci). Per sua natura, l'università deve fornire una preparazione culturale e scientifica di alto respiro e non può limitarsi a trasmettere competenze tecniche specifiche. A questo secondo compito può, invece, provvedere una filiera post-secondaria di taglio non accademico, presente in quasi tutti i paesi europei, ma assai marginale in Italia.

Svariate ricerche condotte in tempi recenti mostrano che quanto più elevata è la classe d'origine di un individuo tanto maggiori sono le sue probabilità di raggiungere i titoli di studio superiori. Nella leva di maturi del 2011, ad esempio, oltre i tre quarti (75,8 per cento) dei figli e delle figlie di imprenditori, liberi professionisti e dirigenti si sono immatricolati in un qualche ateneo, mentre questa scelta è stata compiuta solo dalla metà circa (54,7 per cento) dei discendenti dalle classi operaie.

Calate dall'alto, per decisione ministeriale, le competenze in realtà non sono mai entrate nella scuola reale. Fanno parte, ormai, di quella che io chiamo la scuola di carta, la scuola dei documenti – le programmazioni, le certificazioni, i piani dell'offerta formativa eccetera – che solo parzialmente corrisponde alla scuola reale. Si certificano le competenze senza che davvero si lavori per formarle.

Il solo rimedio sarebbe – con buona pace della smania abbreviatrice dei ministri susseguitisi sulla poltrona che fu di Coppino, di Croce, di Gentile, di De Ruggiero – di rassegnarsi ad allungare ormai di un anno il corso degli studi. (...) Quando mi accadde di dirlo sul manifesto e in una trasmissione televisiva, parve «pazzia» all'allora ministro in carica (credo fosse Luigi Berlinguer). Ma «odiosum logica me fecit mundo», diceva Abelardo.

Una via ulteriore per ridurre le ineguaglianze delle quali stiamo parlando consiste nel contenere i costi sostenuti dalle famiglie meno avvantaggiate per l'istruzione superiore e universitaria, con revisioni incisive delle attuali norme sulle detrazioni fiscali per le spese di istruzione e con un aumento degli importi delle borse di studio universitarie.

Io credo, al contrario, che del latino e del liceo classico abbiamo più che mai bisogno, e penso anche che l'insegnamento del latino debba essere non solo protetto là dove già esiste ma esteso come materia obbligatoria a tutti gli ordini di scuola, incluse le scuole elementari e medie, nelle forme più consone all'età degli studenti.

Laddove la società è stagnante, invecchiata, sono coloro che ereditano delle opportunità vuoi economiche, vuoi culturali e valoriali ad esercitare in genere una leadership, in assenza di istituzioni che redistribuiscono ricchezze ed opportunità e in assenza di una scuola che annulli le diseguaglianze creando condizioni di partenza simili.

Le riforme scolastiche che si sono succedute nell'ultimo trentennio nel nostro paese sono state – per quel che attiene allo studio della storia (e della geografia) – frutto di diletterantismo. Per quel che riguarda la geografia il bilancio è sotto gli occhi di tutti: la cacciata (stabilita dal ministro Gelmini) della geografia dal corso di studi e la sua sostituzione con la cosiddetta «geostoria» è un vulnus al quale è, per ora almeno, quasi impossibile porre rimedio.

I professori si sono messi in trincea: da una parte sanno perfettamente che un sistema simile è iniquo e inefficace, ma dall'altra parte si rendono conto che dovrebbero revisionare i metodi di insegnamento, aprirsi al web, fare scuola in modo mirato anche fuori dalle aule, verificare di meno ma meglio e poi, scandalo degli scandali, spostare il fitto mercato delle ripetizioni entro le mura scolastiche. Il sistema, insomma, dovrebbe aprirsi a premiare nuove idee, nuovi comportamenti, non più l'anzianità ma il merito. E queste due parole scatenano il putiferio.

Tradurre è pratica essenziale; il cuore dell'istruzione. Tradurre è arte della frase – della scelta e della combinazione – e implica intelligenza dei concetti, studio della musicalità sintattica, dell'abilità lessicale. Tradurre è una delle avventure più alte e più ludiche cui si possa prestare la mente umana: avventura del decidere, del tentare; avventura del trovare le equivalenze e del riconoscere le differenze. A scuola l'ora di latino dovrebbe essere fondamentalmente laboratorio di traduzione.

La situazione dell'insegnamento dell'inglese nelle scuole italiane è sconsolante. Stando ai dati Invalsi – al netto di qualche perplessità su forma e sostanza di queste indagini – al termine delle scuole secondarie di secondo grado (le superiori) uno studente su due fatica a leggere e comprendere un testo in inglese. Addirittura due studenti su tre hanno difficoltà nell'ascolto.

Il classismo culturale della scuola si annida nell'incapacità di rompere la catena di trasmissione tra ambiente di provenienza e formazione, perché per questi ragazzi non ci sono tecniche di compensazione, metodi di recupero, laboratori. Ci può essere l'invenzione giusta di un singolo professore, ma questa non è formazione: è una roulette.

Sugli errori si tornerà, si capirà perché siano avvenuti, si suggerirà la strada verso l'interpretazione più corretta. Lo studente non deve considerare la difficoltà come ostacolo, ma come esperienza intellettuale, come divertimento dell'intelligenza, come iniziazione al giusto e al vero. E questo sta agli insegnanti comunicarlo.

I risultati furono impietosi: quei provvedimenti fecero schizzare alle stelle proprio la mortalità universitaria, con l'esplosione del numero dei «fuoricorso» e di coloro che si iscrivevano senza poi conseguire la laurea, numero che l'Istat attesta negli anni Novanta come il più alto di tutta Europa. Che cosa era successo? Se abbassi i criteri di accesso senza intervenire sulla qualità dell'istruzione, crei generazioni deboli dal punto di vista culturale, che vanno impietosamente a sbattere contro il primo ostacolo che trovano sulla loro strada.

Il tempo scuola non è quasi mai in grado di colmare le diseguaglianze di partenza e si limita, così, a certificarle.

Assegnare un'insufficienza durante l'anno significa farsi carico di un recupero che non ha margini di certezza; assegnarla a giugno significa sostenere che le capacità sono ancora deboli ed essere sottoposti alle pressioni dei presidi, buonisti o meno, che chiedono conto del lavoro svolto durante l'anno; mantenerla nell'ultimo scrutinio significa difenderla con i denti un'altra volta e fronteggiare il nervosismo dei colleghi, che sventolano la possibilità di un ricorso da parte dello studente che sta per essere bocciato. Tutti sanno che è solo una seccatura, perché il giudice non entra nel merito del contenuto ma tiene conto del rispetto della formalità, però i professori temono ancora la bestia nera del tribunale e del nome della scuola pubblicato sui giornali. Retaggi di un tempo in cui il ruolo sociale del docente poteva essere denigrato da una pubblicità negativa: un tempo che fu. Oggi, il pass di cartapesta, il «titolo di studio popolare», è la soluzione, là, a portata di mano, praticata molto spesso.

Dall'alto cadeva una fitta pioggia di normative, scritte in un burocratese degno dell'Italia appena unita, che spingevano per una sperimentazione del cambiamento. Che cosa stava succedendo? Dopo aver parlato per tutto l'anno di programmi Brocca, di competenze e di «curvature», si andava allo scrutinio finale e lì tutto diventava chiaro, terso: non si boccia più nessuno.

Le interrogazioni programmate sembrano incentivare le speculari assenze programmate, che restano un vizio del tutto italiano: dai questionari Ocse-Pisa emerge che il 61% dei nostri studenti dichiara di avere saltato giorni di scuola, probabilmente per evitare una verifica programmata; è una percentuale ben lontana dal 20% dei finlandesi, o dal 22% dei francesi, e anche Spagna e Grecia in questo settore ci battono: 44 e 48%. Le interrogazioni programmate, dunque, incentivano l'assenteismo scolastico, anche perché l'assenza strategica è difficile da individuare e punire: certificato medico, i genitori mi coprono, e tutto passa in cavalleria.

Nel nostro paese in moltissimi casi si è ritenuto che le discriminazioni culturali di partenza si potessero cancellare rinunciando a condurre un'analisi rigorosa, metodica ed efficace (orientata al successo formativo) degli apprendimenti conseguiti dagli allievi, cui avrebbe dovuto corrispondere un altrettanto rigoroso, metodico ed efficace piano di recupero per i più deboli. La scuola, invece, nasconde le differenze e garantisce un piatto titolo di studio quasi a tutti.

Non hanno studiato.

Il problema è questo: non hanno studiato.

Io faccio le domande e nessuno risponde. Quattro interrogati, zero sillabe. Impreparati. Non hanno studiato. Ovvio. Se uno a domanda non risponde, vuol dire che non sa. E non sa perché non ha studiato. Giusto? Giusto. E io non capisco perché. Questa è la domanda: perché non hanno studiato? Era una sfida? Non credo. Una dimenticanza? Una ribellione? Un'indifferenza? Non lo so. A meno che il 4 non li disturbi per niente... Sì, può essere questo.

Il sistema italiano è invece un vestito composto da pezze di colori diversi, cucite dai vari ministri che si sono succeduti, e che ognuno ha tentato di realizzare secondo la foggia che giudicava corretta. Assomiglia a quello francese, ma non ha attivato i supporti per una vera istruzione di massa; vorrebbe curare l'inserimento nel mondo dell'occupazione, come in Germania, ma non ha realizzato un efficace sistema «duale» (scuola e lavoro); sembra indirizzato verso una soluzione all'anglosassone, che tolga valore legale al titolo di studio, senza però avere a bilanciamento un esame di Stato con standard di qualità seri ed oggettivi.

Non studia, dice la madre, non ha voglia. Lo so, rispondo, mi è evidente. Ma perché? Lo chiede la madre a me, lo chiedo io alla madre. Nessuna delle due sa rispondere all'altra. Eppure è questo il problema della scuola oggi. Inutile pensare a riforme strabilianti, investimenti generosi che ricoprono di denaro le scuole.

Che l'esito del processo formativo sia responsabilità comune del docente e dello studente, e che nessun docente, per quanto aperto e premuroso, possa garantirne il buon esito senza la collaborazione dello studente, è talmente ovvio che, almeno nella lingua inglese, esiste addirittura un detto che fissa questa asimmetria: puoi portare un cavallo all'acqua, ma non puoi costringerlo a bere (*you can bring a horse to water, but you cannot make it drink*)

In buona sostanza, il sistema di promozione facilitata è lo strumento a disposizione per accedere a maggiori somme di denaro e avvicinarsi agli standard quantitativi europei, dunque bisogna addomesticare il sistema formativo in modo da far sì che il maggior numero di iscritti consegua il diploma.

In generale, assegnare almeno la sufficienza è la strada per evitare controlli, confronti e giustificazioni, confermando quel patto del silenzio tra tutti gli attori in campo nel percorso formativo. Certamente è la strada per confermare e avallare le difficoltà di partenza, ma va detto che la strada opposta è spesso lunga, onerosa, ricca di incognite per un docente.

Gli esperti spiegano che una prova di valutazione è ben riuscita quando i risultati si distribuiscono in modo omogeneo su una scala che misura il comportamento dei candidati, piuttosto che affollarsi tutti intorno ad un certo intervallo di valori. Su una scala in decimi, se i risultati si concentrano tutti dal sei in poi significa che la prova non era ben tarata, oppure che il metodo di misurazione è errato.

Sguscia nello spazio, esce ed entra dalla scuola quando vuole: spesso non ha il materiale che dovrebbe avere, si applica in modo incostante ed è sempre altrove rispetto a dove dovrebbe stare. Sta in bagno, in palestra, dall'amico affranto, in vicepresidenza, a fare fotocopie, in classe con la testa altrove. Sa essere arrogante, poi mansueto, poi villano, poi torna dispiaciuto e, quando si arriva allo scrutinio, sorprendentemente viene promosso. L'ingiustizia scolastica alimenta questa sua infanzia prolungata, condita da tutti i comportamenti tipici: numero di assenze rilevanti, usate come antidoto nei giorni della verifica, scarso interesse verso argomenti o proposte, richiesta di interrogazioni programmate, comportamenti poco interessati al vantaggio degli altri ma esclusivamente al proprio.

La scuola deve usare, se necessario, anche il conflitto, perché la formazione ha come pretesto le conoscenze e le competenze, ma come obiettivo l'essere adulti.

La scuola dovrebbe bilanciare l'insegnamento dei contenuti (la durezza delle conoscenze) con quelle competenze che sono «trasversali» alle diverse materie scolastiche, perché propedeutiche a qualsiasi tipo di attività, e che hanno il vantaggio di guardare al mondo adulto senza specializzare in singole attività professionali. Quali sono? Il rispetto delle consegne, l'azione orientata ad un obiettivo, l'autocorrezione, la capacità di lavorare in gruppo, di comunicare in empatia (mettendosi nei panni dell'interlocutore), di parlare in pubblico, di assumere decisioni in modo pedissequo oppure, nei casi migliori, in modo originale.

Il limite della nostra formazione scolastica, in particolare quella superiore, è la trasformazione del tempo studio in una sorta di medicina amara da prendere ad occhi chiusi per il periodo dell'adolescenza e poi mai più. In sostanza, una volta diventati genitori, gli italiani in media non coltivano il valore della formazione per se stessi né lo trasmettono ai propri figli, valore che la scuola non riesce a sua volta a comunicare ai giovani che non lo possiedono già. Insomma, classismo e debolezza culturale si legano l'uno all'altra, in un circuito quasi di coevoluzione, in cui causa ed effetto si rincorrono a vicenda.

L'obiettivo che ha ritualizzato il titolo di studio popolare nel nostro sistema scolastico è il successo formativo degli alunni, inteso essenzialmente come la maggiore percentuale possibile di promossi per raggiungere tre scopi: far ottenere all'istituto scolastico il maggior numero di finanziamenti pubblici, contenere quanto più possibile il numero degli abbandoni e far muovere il meno possibile i professori poco inclini al cambiamento, specialmente quelli più anziani, che nei microcosmi delle singole scuole fanno tendenza e vanno accontentati.

Dagli anni Ottanta la laurea non rappresenta più un motore di avanzamento economico, nel senso che non garantisce un posto di lavoro migliore di quello della famiglia di provenienza, e la riforma dei cicli del ministro Berlinguer non ha migliorato la sua affidabilità, anzi se possibile ha «liceizzato» la laurea triennale.

La riforma scolastica del 1969 semplificò l'esame di maturità e abbatté le barriere di accesso all'università, con la conseguenza che quest'ultima si trasformò in un grande parcheggio e in una vera e propria fabbrica di disoccupazione, perché erano moltissimi quelli che non riuscivano a laurearsi. Tra il 1998 e il 2000 una nuova riforma tentò di restituire qualità al sistema scolastico nazionale, che invece ha risposto in modo populista, garantendo un titolo di studio superiore a quasi tutti coloro che frequentano, senza un vero controllo di qualità.

Oggi, l'unico setaccio della qualità formativa resta di fatto il mondo del lavoro, dove però è troppo tardi per correre ai ripari: rimane in vantaggio chi ha avuto la fortuna di nascere in un contesto positivo, mentre diventa sempre più complesso trovare una collocazione a chi ha in mano titoli di studio di cartapesta.

A mia percezione, circa il sessanta per cento dei ragazzi non lo fa: non apre un libro, non studia. O studia troppo poco. E, siccome della realtà così com'è bisogna pur tener conto, mi chiedo perché. Tutti oggi dovremmo chiedercelo. Forse i ragazzi non studiano perché non sanno di dover studiare. Mi viene il dubbio che non lo sappiano perché noi non gliel'abbiamo detto. Forse ci siamo dimenticati di dirglielo. In otto anni che sono stati a scuola prima di arrivare al liceo (cinque di elementari e tre di medie) ci siamo scordati e non gli abbiamo detto che, andando a scuola, dovevano anche studiare, e che era abbastanza necessario che lo facessero.

Trascorrere invece il tempo scuola come un ospite indesiderato è un'esperienza da non augurare a nessuno. Si caratterizza in definitiva come un danno biologico perché cade in una fase della vita quasi irripetibile, in quanto non capiterà più di essere esposti a stimoli così diversificati, in un momento in cui la mente è ancora plastica e ricettiva, come non capiterà più di poter sperimentare così tanti generi culturali con modalità di pensiero differenti, né di poter dedicare tanto tempo alla lettura profonda. Tutto ciò ha una sua logica: è finalizzato a perfezionare nell'ultima età utile (tra i 14 e i 18 anni) attitudini che porteranno all'incontro con una passione o un interesse da trasformare, se possibile, in lavoro. Questo è il succo dell'istruzione. Sostituire questo tempo denso di scoperte con un nastro trasportatore che conduce ad un titolo di studio di cartapesta non è solo un'ipocrisia, ma significa per i ragazzi la perdita di alcune potenzialità. Le nostre capacità cognitive e affettive hanno delle serrature con un timer che aspettano di essere aperte al momento giusto, altrimenti si ossidano e non sono più capaci di svilupparsi. Un professore ha il compito di guidare ragazze e ragazzi a forgiare le proprie chiavi, mentre «fare spallucce» significa permettere a quel timer di scadere. Certo, talvolta i ragazzi si impegnano poco, sono distratti, scostanti, apatici o aggressivi, ma tu sei rimasto lì a guardare: sei perlomeno un inutile testimone.

Un sistema scolastico simile serve a pochissimo in termini di mobilità sociale e di aumento di posti di lavoro, perché consolida posizioni che non hanno bisogno della scuola per emergere, e difende piuttosto bene le rendite acquisite.

Il successo nel conseguimento del titolo non corrisponde al successo nel conseguimento di capacità specifiche. In entrambi i casi il titolo ha lo stesso nome, ma quella certificazione rimane spesso un «guscio vuoto», che non spetta alla scuola riempire, bensì allo studente. Qui entra in gioco la famiglia.

Cioè, in teoria noi insegnanti di italiano del biennio. Ovvio che, invece, non ce la faremo mai: come diavolo possiamo insegnare a ragazzi che hanno quattordici anni cose tipo la calligrafia, l'ortografia e la grammatica, che dovevano imparare da bambini? Anche volendo e tristemente rinunciando al programma specifico del liceo, non ce la faremo. Son cose che han bisogno di un tempo lunghissimo, devono sedimentare e maturare dentro.

È come se ci consegnassero un sacchetto di semi e ci chiedessero di potare i rami. Come sarebbe? I semi non sono ancora alberi, nessuno li ha piantati, come potremmo ora noi potarli? I ragazzi sono diventati altro, di sicuro qualcosa di meraviglioso, ma non alberi.

Cosa importa scrivere ha con l'acca o senza, o c'è né invece di ce n'è?

# Capitolo 15

## IL RUOLO DELLA COMUNITÀ



## Una strategia possibile (e necessaria): la comunità educante

Almeno per certi tratti la pandemia ha riportato all'attenzione condivisa il senso e il bisogno di comunità. Essa dovrebbe essere il luogo del vivere e dell'educare, mentre occorre rilevare che la comunità è la grande assente dai processi educativi degli ultimi 30 anni, sempre più portati avanti da attori isolati, se non addirittura in conflitto. Una comunità che cessa di essere educante cessa di essere comunità. E viceversa. Tra tutte le figure educative (incluse quelle al di fuori della scuola e della famiglia, se esistono) serve una alleanza in grado di mettere in circolo questo capitale sociale per non disperderlo. La scuola non coincide con la comunità educante, ma ne fa parte esercitando in essa un ruolo fondamentale. Scrive il Papa: «Ogni cambiamento, però, ha bisogno di un cammino educativo che coinvolga tutti. Per questo è necessario costruire un "villaggio dell'educazione" dove, nella diversità, si condivide l'impegno di generare una rete di relazioni umane e aperte.» La comunità deve tornare ad essere lo spazio di affidamento e cura reciproci. I Patti educativi di comunità, introdotti con il Piano scuola 2020/2021 hanno lo scopo di creare una rete fattiva tra scuola ed extrascuola. Essi hanno il pregio di aver compreso che la povertà educativa non riguarda solo il contesto scolastico. Possono essere il fulcro di una vera e propria alleanza tra scuola e territorio, il cui ruolo resta fondamentale. Non a caso la prima mossa per la loro costituzione tocca all'Amministrazione locale. Ciò significa rendere le scuole il perno di un progetto educativo che si realizza nella collaborazione con gli attori e i soggetti esistenti sul territorio. La scuola è il cuore della città. Si tratta di progettare una azione che veda la presenza, attorno alla scuola, della intera comunità.

*«Attraverso pericoli e sconvolgimenti le nazioni possono essere portate a ulteriori sviluppi. Possano gli attuali sconvolgimenti portare a un mondo migliore» (A. Einstein)*

La pandemia (e più in generale il quadro complessivo che abbiamo mostrato, già compromesso prima della pandemia) potrebbe aver lasciato, pur nella drammaticità delle sue conseguenze, qualcosa di positivo e qualche opportunità pedagogica generativa per lo sviluppo umano. Ad esempio **il forte bisogno di comunità e la riscoperta di essa come luogo del vivere e dell'educare.**

Potremmo anche dire che, anzi, **la comunità è la grande assente dai processi educativi degli ultimi 30 anni, sempre più portati avanti da attori isolati, se non addirittura in conflitto**, come ad esempio talvolta la scuola e la famiglia. Nella sostanziale assenza del territorio, come vera e propria agenzia educativa.

La pandemia ha messo in luce nuovi bisogni educativi ed ha evidenziato la necessità di rafforzare strumenti e legami già esistenti. Ma il quadro era già serio prima. Il documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* è datato 2018. Vi si legge:

*«È importante riassumere la cornice entro la quale è possibile un vero progresso nella lotta al fallimento formativo e all'esclusione e sottolineare che è davvero giunto il tempo di un'unica regia.*

*Già la VII Commissione della Camera, in occasione dell'indagine conoscitiva del 2014 sulla dispersione scolastica, così concludeva: Dato il carattere di una emergenza nazionale è indispensabile un forte pilotaggio a livello nazionale, in grado di creare le indispensabili sinergie tra i soggetti in campo e di mantenere nell'arco dei cinque anni la rotta intrapresa. A questo scopo si raccomanda la costituzione di una "unità di crisi" presso la Presidenza del Consiglio che coordini gli interventi in corso (...).*



È da tempo, dunque, che emerge, anche nelle istituzioni, una grande consapevolezza dell'emergenza e una volontà di coordinamento serio.»

Le sfide recenti hanno fatto emergere con evidenza il ruolo **di agenti di resilienza** delle figure educative, necessarie per ridurre i rischi di degrado sociale e le conseguenze economiche e culturali della povertà educativa. Tali figure educative sono rappresentate non solo dalle figure professionali che sono impegnate nei processi formativi all'interno delle scuole, ma anche da tutti coloro che sentono una responsabilità educativa verso le giovani generazioni e che riescono a cogliere l'importanza di cooperare per sviluppare spazi e momenti dedicati alla crescita dei giovani. **Tra queste figure serve una alleanza in grado di mettere in circolo questo capitale sociale per non disperderlo.**

Papa Francesco ha colto questo bisogno profondo e lo ha portato con forza all'attenzione di tutti. **“È tempo”, sottolinea il Papa, “di sottoscrivere un patto educativo globale per e con le giovani generazioni, che impegni le famiglie, le comunità, le scuole e le università, le istituzioni, le religioni, i governanti, l'umanità intera, nel formare persone mature”.**

*«Ricostruire il patto educativo globale: un incontro per ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione. Mai come ora, c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna.*

Viviamo un cambiamento epocale: una metamorfosi non solo culturale ma anche antropologica che genera nuovi linguaggi e scarta, senza discernimento, i paradigmi consegnatici dalla storia. L'educazione si scontra con la cosiddetta *rapidación*, che imprigiona l'esistenza nel vortice della velocità tecnologica e digitale, cambiando continuamente i punti di riferimento. In questo contesto, l'identità stessa perde consistenza e la struttura psicologica si disintegra di fronte a un mutamento incessante che «contrasta con la naturale lentezza dell'evoluzione biologica» (Enc. Laudato si', 18).

Ogni cambiamento, però, ha bisogno di un cammino educativo che coinvolga tutti. Per questo è necessario costruire un **“villaggio dell'educazione”** dove, nella diversità, si condivide l'impegno di generare una rete di relazioni umane e aperte. Un proverbio africano dice che “per educare un bambino serve un intero villaggio”. Ma dobbiamo costruirlo, questo villaggio, come condizione per educare. Il terreno va anzitutto bonificato dalle discriminazioni con l'immissione di fraternità

In un simile villaggio è più facile trovare la convergenza globale per un'educazione che sappia farsi portatrice di un'alleanza tra tutte le componenti della persona: tra lo studio e la vita; tra le generazioni; tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali.

In questa prospettiva, tutte le istituzioni devono lasciarsi interpellare sulle finalità e i metodi con cui svolgono la propria missione formativa.» (Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo Globale)



È certamente fondato, come mettono in evidenza diversi studi, che la modernità con i suoi ritmi, con le sue abitudini, con la sua continua educazione all'individualismo infantile e narcisista, ha eroso le basi della comunità ed ha enfatizzato la libertà del soggetto dai legami.

Nonostante tutto e nonostante tutti, però, **il senso e il bisogno di comunità sembrano insopprimibili nell'uomo e resistono**: esiste comunità anche nella modernità. Allora la libertà del soggetto consiste nello spostarsi ed appartenere a molteplici cerchie sociali come evidenziato da Simmel.

«In questa prospettiva la semantica della comunità più che scomparire, rinvia ad una provincia finita di significati, la più immediata, costituita da reti di prossimità che non solo l'attore sociale attraversa nel corso della sua vita, ma alla quale ritorna simbolicamente ed affettivamente ogni giorno e dalla quale attinge risorse e sicurezze.» (P.Di Nicola, S. Stanzani, L. Tronca, Reti di prossimità e capitale sociale in Italia, FrancoAngeli)

Sì. Gli altri ci "legano". E nel legarci ci definiscono. Recidere qui legami, seppure a volte faticosi, per una illusione di libertà comporta lo svanire della propria identità, la perdita del senso di sé e delle cose, smarrire la sostanza dell'esser-ci.

Allora sarebbe il caso di riprendere il concetto di comunità non più come una entità statica sovraindividuale a cui consegnarsi, dove il soggetto si perde o si fonde e dai cui vincoli scappare, **ma leggerla dinamicamente come relazione comunitaria in continuo divenire nella quale quindi trovano spazio esposizione, affidamento e cura reciproci**. È necessario passare dal concetto di comunità come istituzione, ad un concetto più complesso e dinamico per cui la comunità si legge come evento, come ciò che circola tra le persone (cfr. J. T. Godbout, Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare) e soprattutto come opportunità da organizzare.

«La comunità educante per essere tale deve essere radicata in un territorio circoscritto, dove poter fomentare quegli elementi di appartenenza identitaria e spirito di comunità, legandoli all'apprendimento formalizzato, a quello informale e non formale ed alla cura dei beni comuni.» (Marco Rossi Doria - *Perché soffriamo ancora di povertà educativa*)

Sulla emergenza dell'educazione di cui abbiamo parlato, la città post-moderna gioca il suo senso.

«Ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano. Il fenomeno della dispersione scolastica è strettamente correlato alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza... I territori sono segnati da profonde differenze in termini di spazi, servizi, attività culturali e produttive, condizioni occupazionali, culturali, sociali. Veri e propri baratri in certi casi, che hanno il potere di condizionare le stesse regole di ingaggio della sfida educativa.» (Save the children, Atlante 2017)

#### **Patti educativi di comunità: cosa sono?**

Vanno in questa direzione i Patti di Comunità. I Patti educativi di comunità sono stati introdotti con il Piano Scuola 2020-2021, per creare **una rete fattiva tra scuola ed extrascuola con lo scopo primario di ampliare l'offerta formativa e di aumentare le opportunità educative di livello per i ragazzi**. Essi sono accordi stipulati tra le scuole e altri soggetti pubblici e privati per definire gli aspetti realizzativi di progetti didattici e pedagogici legati anche a specificità e a opportunità territoriali. Gli enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "patti educativi di comunità" per rafforzare l'offerta formativa ed educativa.

La chiave di lettura che invece stiamo proponendo cerca di fare un passo in più: **non si tratta (soltanto) di affinare nuovi strumenti per potenziare l'azione formativa ed educativa, ma di cogliere la drammaticità di una emergenza sociale, educativa e formativa di fronte ai quali un approccio comunitario e armonizzato appare l'unica via sensata percorribile**.



Con il riconoscimento ufficiale da parte del Ministero dell'Istruzione dei cosiddetti Patti educativi di comunità si segna un ulteriore passo in avanti verso un modello educativo delle persone e dei cittadini orientato alla cooperazione.

Mettere la scuola al centro di un patto educativo diventa strumento di redistribuzione delle opportunità educative e strumento di giustizia sociale e contemporaneamente significa anche valorizzare le risorse del territorio e dargli spazio e strumenti. Significa anche contrappesare il deleterio "effetto di delega" alla scuola e soltanto ad essa di tutte le responsabilità dell'educare. **La Scuola, in quanto bene di comunità, rimane sempre il referente principale del mandato che la Costituzione le ha assegnato.** Tuttavia, non è lasciata sola nella sua responsabilità educativa ma è supportata da realtà pubbliche e private, oltre che per mezzo del patto di corresponsabilità educativa su cui si fonda l'alleanza scuola - famiglia.

Nel rapporto scuola-famiglia non mancano criticità anche gravi che talora sfociano addirittura in fatti di cronaca. Ha fatto (ancora una volta) notizia l'invettiva su Tik Tok di una madre che lamentava l'eccesso di compiti assegnati al figlio: "Fate schifo. Fate schifo. Questa categoria fa schifo. Punto." ha detto la donna tra parole irripetibili pronunciate davanti al bimbo. ([Qui](#))

È soltanto l'ultimo episodio in ordine di tempo, l'ultimo di una lunga lista di miserie che non hanno nulla a che vedere con il reddito. Non si tratta di situazioni eccezionali o isolate e molti insegnanti riferiscono di pressioni, di insulti, di aggressioni, di telefonate allusive o ricattatorie e altre manifestazioni di simile degrado.

Importanti ed estremamente lucide appaiono l'analisi e le parole del citato documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa.*

«La caduta potente della natalità, insieme ai profondi cambiamenti culturali e nel costume, hanno co-determinato trasformazioni radicali nei modi e spazi dell'apprendimento sociale e una revisione dei ruoli e delle relazioni adulto-bambino. In particolare hanno indebolito, da una parte, il principio di autorità delle scuole (che non hanno un riconoscimento e una legittimazione piena da parte delle famiglie le quali, piuttosto, diventano o rivendicative o richiedenti di funzioni che suppliscano le proprie) e, dall'altra, il presidio dei limiti da parte delle famiglie e delle comunità più in generale anche grazie a messaggi fortemente diseducativi presenti nei media. In questo nuovo scenario relazionale la scuola non può più contare su un retroterra di norme condivise ed implicite per tutti - così com'è stato fino a quindici o venti anni fa e come è ancora in gran parte del mondo. La scuola che vede ancora la moltitudine e molteplicità - le differenze tra uguali - e che le deve gestire nella quotidianità è spinta verso le regole mentre le famiglie non avendo più l'esperienza di tanti piccoli in casa guardano alla gestione spesso "affettiva" del singolo figlio/a.

Il dibattito, per fortuna, è aperto da tempo. La scena - a scuola e fuori - è abitata sempre più da ragazzi "fragili e spavaldi" (è una bella definizione, di oltre dieci anni fa, prima di Recalcati, di Gustavo Pietropolli Charmet) cresciuti in "famiglie adolescenti". Gli adulti collusivi o deboli nel ricoprire funzioni regolative, incapaci di assicurare rituali stabili e presidio pacato e fermo dei limiti, delegano alla scuola funzioni educative generali che sono a monte dei processi di apprendimento o rivendicano le proprie "maniere educative" particolari come intoccabili e perciò non "smentibili" dalla scuola.

E così, la scuola, privata ora del solido retroterra educativo assicurato dalle famiglie e dalla comunità e non aiutata, certo, dai media, per potere funzionare non può più contare su quell'autorevolezza a priori che la società le riconosceva; essendo venuta meno la condivisione tra società, scuola e famiglie, di un sistema di regole e di responsabilità, non può più contare neanche sull'efficacia di note in condotta, di voti, di quei sistemi di dissuasione e sanzione che si fondano su un codice comune e riconosciuto. Il "no" è escluso dal sistema sociale e anche la ribellione, la protesta contro la regola sono ricondotte a norma

facendo venir meno, da una parte il codice di condivisione e il limite e, dall'altra, l'esperienza del suo superamento, il percorso di crescita che passa anche per l'opposizione e per la rielaborazione e introiezione dei codici sociali. Il venir meno dei limiti nega ai giovani la possibilità di maturarne il senso ma sottrae loro anche l'esperienza del dissenso; nega la possibilità di una costruzione consapevole e graduale del proprio io in relazione con il mondo.

I modi di apprendere sono stati rivoluzionati e a questo la scuola si deve adeguare, ma deve adeguarsi anche per poter rispondere a una mutazione del sistema di introiezione delle regole: ora la scuola non può fare leva, come strumento di persuasione, su di un super-io già strutturato a monte con regole interiori apprese prima della scuola. E' una questione molto più presente in Italia che altrove, dovuta a modelli educativi che oggi vedono una difficoltà nella separazione emotiva dai bisogni immediati dei figli e una tendenza collusiva con i bisogni immediati - una povertà dell'adulto, nelle sue funzioni educative, che probabilmente è anche dovuta a una vera crisi demografica.

In questa mutata condizione aumentano, per un verso, i conflitti scuola-famiglie che necessitano di luoghi di sensata negoziazione, nel rispetto pieno delle differenze di ambito d'azione, funzioni, ruoli. Per altro verso, la scuola è spinta a procedere fuori dall'ambito del dovere, a intraprendere ogni giorno un'opera nuova e complessa: deve ricostruire, senza il sostegno sociale, una relazione educativa capace di intervenire sui codici di comportamento e sulla definizione delle regole sociali.»

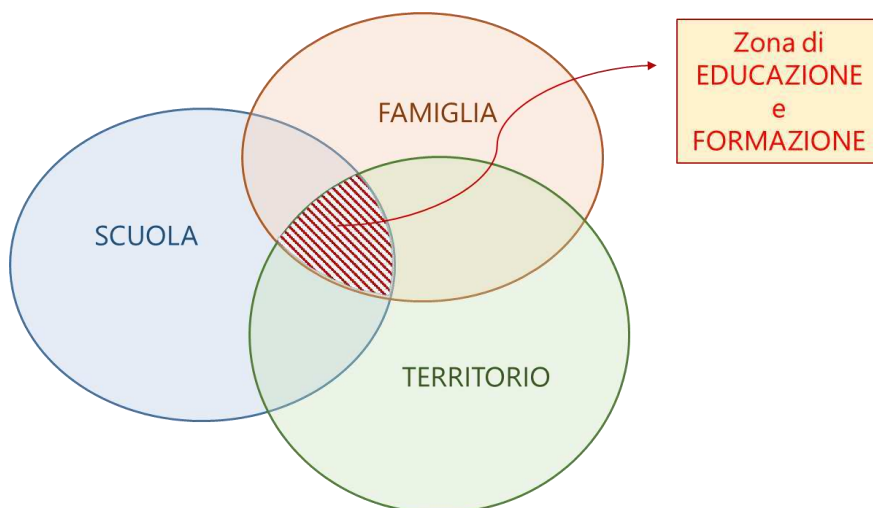
Pertanto è utile richiamare a questo proposito l'orizzonte di riferimento verso il quale sia la scuola che la famiglia dovrebbero tendere:

«La nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e di istruire i giovani. Fin dalla nascita della moderna Repubblica, pertanto, i genitori e gli insegnanti hanno rivestito un ruolo di grande rilevanza nello sviluppo dei giovani. Nel tempo, il dettato costituzionale ha avuto varie interpretazioni, a livello normativo e a livello attuativo e le innovazioni introdotte nella scuola hanno fatto progressivamente evolvere l'interpretazione del rapporto scuola/famiglia nella direzione di una relazione via via sempre più interattiva.»

«Il Patto di Corresponsabilità Educativa, sottoscritto dai genitori affidatari e dal Dirigente Scolastico, rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni.»

«La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/studenti rappresentano fattori di qualità della scuola.» (Miur, Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa)

Qual è la zona di azione possibile? Quale 'spazio' è ancora utilizzabile per l'educazione?



Dobbiamo assumere tra i criteri che orientano il nostro agire proprio quello messo in evidenza da questa immagine. La famiglia, il territorio con le sue potenzialità e le realtà associative che lo abitano, la scuola. Tre polarità che devono necessariamente dialogare e cercare, anche quando ciò è faticoso, ogni possibile intersezione. Come

recita un antico proverbio africano: Se vuoi andare veloce vai da solo, se vuoi andare lontano vai con gli altri.

**La scuola non coincide con la comunità educante**, ma ne fa parte esercitando in essa un ruolo fondamentale.

«La scuola non è che una delle 'case' dell'educare. Fra l'altro la più rigida, la più refrattaria all'innovazione e a una trasmissione dei valori non riconducibile né a tediose paternali né a qualche omelia feriale né tanto meno a qualche intimidazione» (D. Demetrio, L'educazione non è finita. Idee per difenderla.)

**È bene quindi non accreditare alla scuola ogni potere in fatto di educazione**, è assai meglio ridimensionarla, quando si guardi all'educazione non come a uno stadio soltanto della vita (Ibidem). Una delle strategie più recenti e innovative per praticare la sostenibilità dei progetti (ovvero la sua capacità di produrre effetti nel tempo) è rappresentata dai Patti educativi territoriali e dalle alleanze educative. **Questi ultimi hanno recepito la rivoluzione copernicana in campo educativo, per cui il problema della povertà educativa non riguarda solo il contesto scolastico** o il mondo dell'istruzione in senso stretto. Il che significa, in altre parole, che il fenomeno deve essere preso in carico dall'intero territorio e da tutta la sua comunità educante e non solo dalla scuola.

I Patti educativi di comunità siano tra gli strumenti a disposizione per promuovere e rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale tra Scuola e comunità educante.

È un'occasione di pluralità messa al servizio della Scuola, non solo per rispondere ai bisogni emergenziali del momento, ma per agire verticalmente su altre priorità come la povertà educativa, l'abbandono scolastico, la carenza di competenze digitali nelle scuole.

Il Piano Scuola 2020-2021 del Ministero indica tra le finalità di questi accordi:

- favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, per svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali
- sostenere le autonomie scolastiche, tenuto conto delle diverse condizioni e criticità di ciascuna, nella costruzione delle collaborazioni con i diversi attori territoriali che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa, individuando finalità, ruoli e compiti di ciascuno sulla base delle risorse disponibili

I "patti educativi di comunità", già sperimentati con successo in molte realtà territoriali, possono diventare uno degli strumenti chiave in tale direzione. Ad esempio:

- [http://www.comune.torino.it/servizieducativi/pattieducativi/patti\\_2021.pdf](http://www.comune.torino.it/servizieducativi/pattieducativi/patti_2021.pdf)
- <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/pattieducativi/raccolta.pdf>

L'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna ha colto questa opportunità educativa.

«In termini sintetici, i "Patti di comunità" sono libere intese sottoscritte fra cittadini (singoli o associati) e Amministrazioni Comunali, per la realizzazione - in attuazione del principio di sussidiarietà di cui all'art. 118 ultimo comma della Costituzione - di collaborazioni volte alla promozione dell'interesse generale, mediante la tutela di "beni comuni urbani". Sono "beni comuni urbani" "... tutti quegli spazi e servizi urbani che siamo abituati a considerare 'beni comuni locali' o 'beni di comunità', intesi come spazi e servizi di tutti... strettamente connessi a identità, cultura, tradizioni di un territorio e/o per il loro essere direttamente funzionali allo svolgimento della vita sociale delle comunità che in esso sono insediate... Data la loro natura comune, si caratterizzano, poi, per la necessità di garantirne un accesso e una fruizione



*universali e per la ineludibile esigenza di coinvolgere i membri della comunità ... nelle decisioni e nelle azioni che li riguardano”»*

Come evidente, la scuola rappresenta un fondamentale bene di comunità e, pertanto, costituisce ambito privilegiato per possibili collaborazioni fra cittadini (cui spetta l’iniziativa di proporre la stipula di un patto) e Amministrazioni comunali (cui spetta fissare le regole che disciplinino la collaborazione nel perseguimento dell’interesse generale).

In altri termini, i Patti di comunità:

- 1) favoriscono l’esercizio del principio di sussidiarietà;
- 2) sono fonti del diritto pubblico (tipicamente regolamenti comunali);
- 3) costituiscono occasioni di costruzione di comunità fra i cittadini;
- 4) realizzano un potente fattore di innovazione sociale, culturale e anche amministrativa

Il citato “Piano scuola 2020-2021” fornisce alcuni possibili ambiti di realizzazione di “Patti di comunità” a favore della scuola, quali:

- favorire la messa a disposizione di altre strutture o spazi, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali;
- sostenere la costruzione di collaborazioni con i soggetti territoriali che possono concorrere all’arricchimento dell’offerta educativa.

Le declinazioni possibili sono molteplici, tante quante le singole situazioni di contesto possono suggerire. Ad esempio, un problema assai diffuso consisterà nella organizzazione ordinata degli spazi e dei tempi esterni alla scuola. Spazi e tempi che rischiano, se non debitamente gestiti, di costituire occasioni di assembramento con correlati rischi di contagio. Il privato sociale da tempo si è posto il problema di evitare situazioni di rischio all’esterno delle scuole. Diffuse e meritorie, a questo proposito, le esperienze di Associazioni di volontariato che affiancano i Vigili urbani per realizzare attraversamenti stradali in sicurezza degli studenti. Si tratta in sostanza di rafforzare e diffondere queste esperienze positive in relazione al contenimento del rischio di contagio all’esterno dei cancelli scolastici. Altre occasioni di innovazione potrebbero essere costituite da “Patti di comunità” che consentano di arricchire percorsi di istruzione non formale (*learning by-doing*) avvalendosi dei molteplici contesti presenti nella specifica realtà territoriale» ([https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/08/PROT-2020-ago-19-ripartenza-17-Patti di comunit%C3%A0.pdf](https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/08/PROT-2020-ago-19-ripartenza-17-Patti%20di%20comunit%C3%A0.pdf))

Quali i passaggi per costruire un patto di comunità?

- 1) Innanzitutto, l’Amministrazione interessata - tipicamente quella Comunale, per la maggiore vicinanza ai cittadini - è chiamata a varare un proprio Regolamento. Sono numerosi quelli rinvenibili on-line nei siti di diversi Comuni. È pure disponibile un regolamento standard recentemente aggiornato. (<https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2016/04/Prototipo-di-Regolamento-Labsus.pdf>)

In questo periodo di emergenza sanitaria Covid-19 alcune Amministrazioni comunali hanno peraltro ritenuto di adattare alla nuova situazione lo strumento “pattizio”, semplificandone ulteriormente l’iter di gestione. Il tutto con lo scopo di facilitare, per quanto possibile, il libero apporto cooperativo dei cittadini e, al contempo, per avviare con maggiore rapidità le proposte miranti ad offrire sostegno a esigenze sociali emergenti proprio in ragione dell’emergenza sanitaria.

- 2) In coerenza con il Regolamento approvato da ciascun Ente Locale, i cittadini interessati a proporre la stipula di un Patto di comunità per la cura di un bene o servizio di interesse generale, presentano la propria proposta utilizzando un modello pre-definito dal medesimo Ente Locale.

- 3) Gli Uffici incaricati dell'Amministrazione, esaminata la proposta di "patto di comunità", ove rispondente ai requisiti previsti dal Regolamento comunale, procedono alla sottoscrizione congiunta insieme ai proponenti, utilizzando apposito modello.
- 4) Aldilà dei pochi passaggi operativi appena descritti, si segnala l'esistenza di ampia sitografia, manualistica e letteratura di supporto alle eventuali necessità operative o di approfondimento che dovessero presentarsi in itinere.

Come si evince da quanto sopra, questi "patti" sono attivabili con procedure estremamente semplici, deburocratizzate, utili a sostenere anche il servizio scolastico mediante l'incentivazione della creatività della società civile, intesa come forma d'azione sociale realizzata da strutture organizzative i cui membri si prefiggono obiettivi e compiti al servizio dell'interesse generale e agiscono da tramite tra i pubblici poteri e i cittadini.

E la scuola cosa può fare?

Quanto passato rapidamente in rassegna finora si riferisce, nella sostanza, alle possibilità di collaborazioni per il bene della scuola che privato sociale ed Amministrazioni comunali possono pattiziamente attivare, non senza l'assenso ed il coinvolgimento della scuola medesima. L'ultima domanda da porsi è come la scuola può agevolare la stipula di patti di comunità, a favore dell'arricchimento dell'offerta formativa e/o per la cooperazione su specifici aspetti organizzativi. A questo riguardo la scuola può:

- con l'Amministrazione comunale, sostenere l'utilità generale di regolamentazione - da parte della stessa - di patti di comunità;
- con l'Amministrazione comunale, esprimere parere tecnico motivato in ordine ad eventuali proposte di "patti di comunità";
- con i genitori e le relative forme di associazionismo, nonché con il privato sociale territoriale, stimolare la formulazione di proposte di patti di comunità, evidenziando esigenze e priorità da soddisfare

Non deve sfuggire che, a conferma della natura diciamo così politica (nel senso etimologico del termine) dei patti di comunità, **agli Enti locali è affidato il compito di promuovere i Patti educativi di comunità attraverso l'organizzazione di apposite Conferenze dei servizi**, con il coinvolgimento dei dirigenti scolastici, per far emergere i bisogni espressi dalle scuole e valutare le proposte di cooperazione di istituzioni educative e culturali e le modalità di realizzazione di interventi e soluzioni.

Quindi **la prima mossa spetta all'Amministrazione interessata**, ad esempio un comune o anche enti locali più circoscritti: **varare un Regolamento sulla base del quale le parti interessate possono presentare la propria proposta di collaborazione e procedere alla coprogettazione** con la partecipazione delle scuole interessate.

Naturalmente sarebbe insopportabile che su un tema di questa importanza e di fronte ad una situazione di tale gravità tutto finisse in alcune riunioni utili solo a ribadire qualche principio senza ricadute concrete.

I patti educativi **possono essere il fulcro di una vera e propria alleanza tra scuola e territorio**. Essi sono un possibile (e sperimentato) strumento per la costruzione di una offerta didattica ampia che non sia limitata solo alle attività possibili tra le mura scolastiche e che sia accessibile a tutti, a prescindere dalla condizione sociale ed economica della famiglia di origine, per la creazione di una rete di strutture

e spazi in cui svolgere attività didattiche “complementari a quelle tradizionali, comunque volte a finalità educative”.

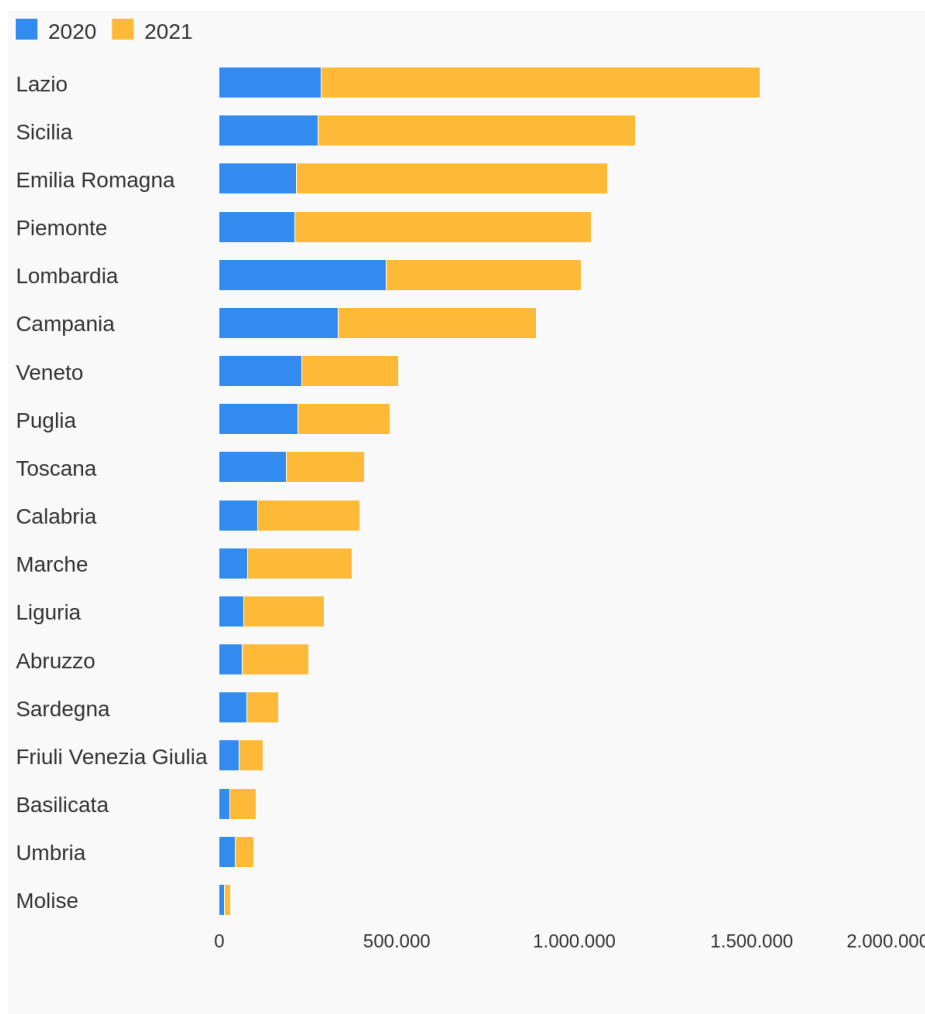
**Ciò significa rendere le scuole il perno di un progetto educativo che si realizza nella collaborazione con gli attori e i soggetti esistenti sul territorio. La scuola è il cuore della città.**

Gli obiettivi dei patti educativi, come definiti dai documenti ministeriali, sono molteplici:

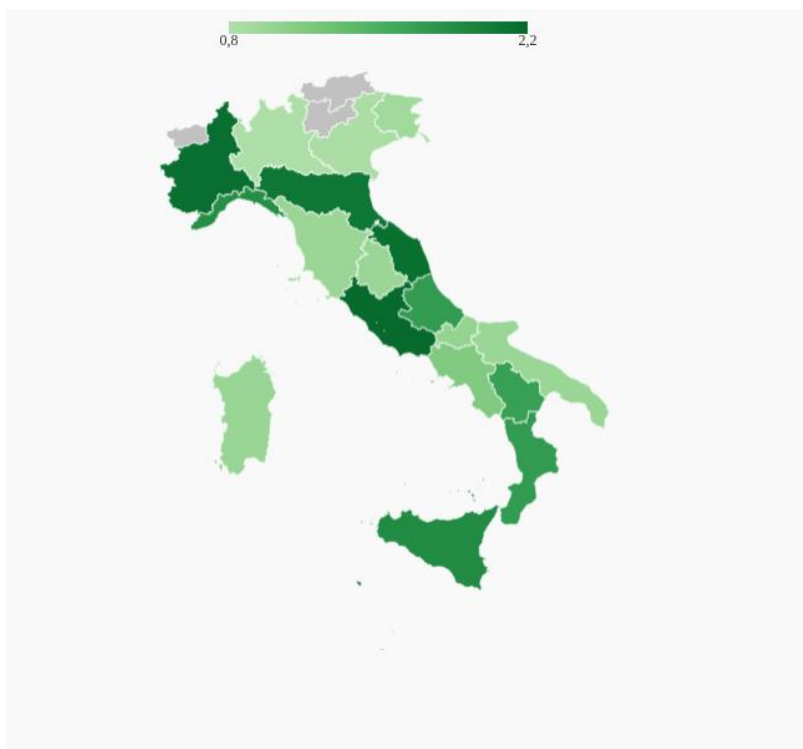
- il potenziamento dell’offerta curricolare,
- il contrasto della povertà educativa,
- la formazione di una rete territoriale di presidi educativi e sociali,
- il rafforzamento del senso di comunità e della partecipazione attiva tra bambini e ragazzi.

**Chiaramente – va nuovamente ribadito – nessuno sente il bisogno di accordi o protocolli di intesa privi di concretezza e di reale incisività.** Tuttavia quella dei patti di comunità resta una strada che può produrre frutti, incluso quello di **abituare le istituzioni educative a lavorare insieme e a percepirsi come parte non autosufficiente di una comunità capace di mettere al centro il bene dei ragazzi ed il futuro della società.**

Le risorse assegnate in parte in base al numero di alunni e in parte in base alle richieste di fabbisogno concretamente pervenute dal territorio sono riportate nel seguente grafico:







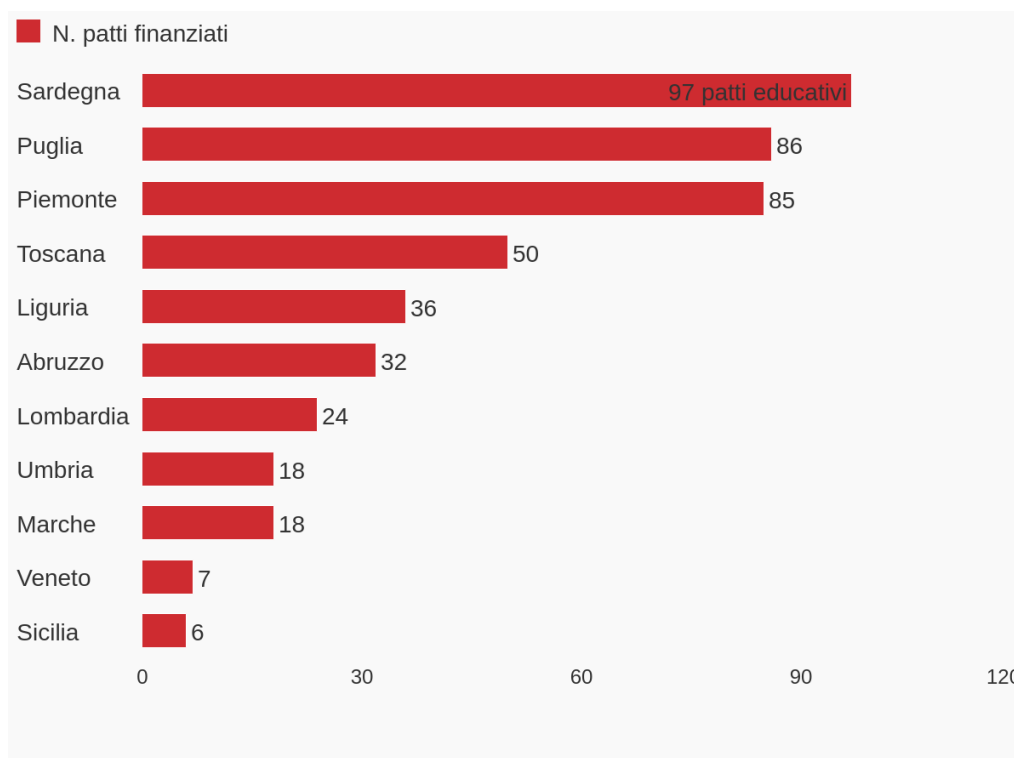
Un quadro che però in parte cambia se visto rispetto al numero di residenti in età scolastica (6-18 anni). Da questo punto di vista i maggiori finanziamenti pro capite si registrano in Lazio, Piemonte, Marche ed Emilia Romagna. (fonte Openpolis - Con i Bambini su dati Ministero dell'istruzione)

Ma quanti sono i patti di comunità e le progettualità condivise oggi esistenti? Quali soggetti coinvolgono e quanto ampie sono le reti sociali che stanno contribuendo a costruire?

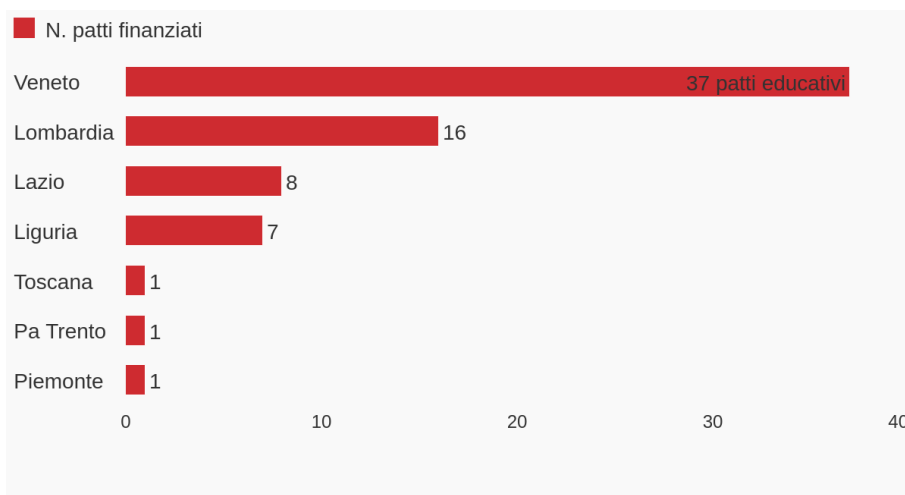
Rispondere a queste domande diventa essenziale nel momento in cui i patti educativi di comunità

entrano a far parte della programmazione educativa. Ad oggi, un censimento completo sul territorio non esiste. In attesa di questo censimento complessivo, il gruppo di ricerca Indire sulle piccole scuole ha recentemente comunicato alcuni primi dati relativi a 12 regioni.

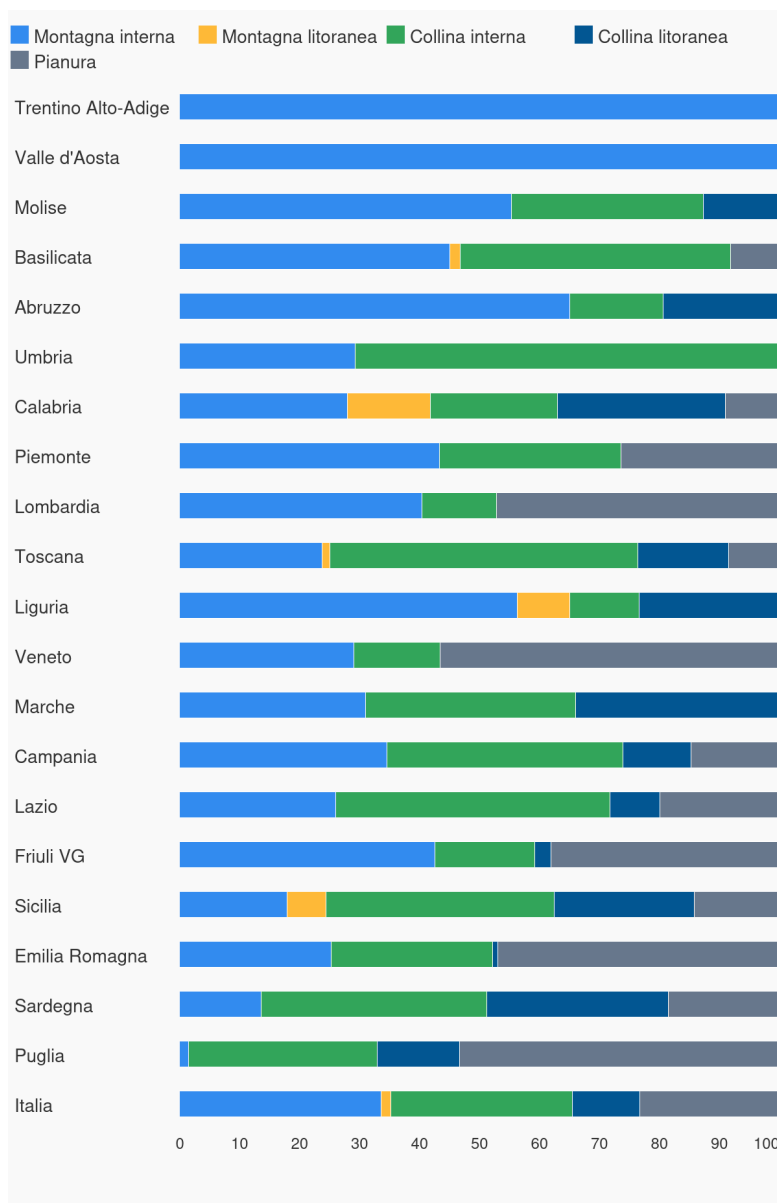
Il grafico seguente riporta l'esito di tale mappatura sul territorio.



Da notare come 2 grandi regioni del nord, Veneto e Lombardia, che pure non spiccano per il numero di patti nell'ambito delle assegnazioni degli USR (uffici scolastici regionali), siano ai primi posti per patti educativi nella rete Piccole scuole.



Si tratta della rete che ha come obiettivo strategico l'integrazione e la collaborazione tra le scuole collocate in territori geograficamente dispersi, perché isolani, montani o comunque in aree interne. Una situazione per nulla infrequente in un paese orograficamente complesso come quello italiano.



**La Scuola quindi deve riparte dal territorio e dalla cooperazione con i soggetti impegnati nello sviluppo della comunità. E a tutti è chiesto di accogliere, e volentieri, la fatica di mettere a fattore comune le risorse e le progettualità.**

Anche se sono nati per rispondere all'emergenza pandemica essi rappresentano una risposta significativa che si inserisce nel contesto più ampio come quello della povertà educativa. I Patti educativi possono contribuire a costruire un ambiente in cui la Scuola è sempre più al centro della vita comunitaria, in grado di formare cittadini consapevoli e ridurre le disuguaglianze territoriali.

C'è di più: come abbiamo detto precedentemente la chiave di lettura che qui proponiamo deve essere necessariamente più ambiziosa, e agli obiettivi fissati ne va aggiunto uno che precede per importanza tutti gli altri. I patti di comunità possono rappresentare una via di gestione della grave emergenza che i dati esposti ci consegnano.

**Una comunità che cessa di essere educante cessa di essere comunità.**

**Una comunità educante che non c'è, non offre opportunità, ad esempio di praticare sport, fare musica, arte, frequentare luoghi di ritrovo che non siano di abbandono sociale.** La scuola rappresenta sempre un presidio educativo e sociale essenziale, e in alcuni territori questo è ancora più evidente. È il perno attorno al quale è possibile costruire una proposta educativa di comunità.

In una prospettiva progettuale seria la scuola potrebbe essere pensata come "città aperta dell'educare", capace di vivere anche al di là dei tradizionali confini di tempo e spazio. Naturalmente non nella logica della consegna di tutto questo a singoli atti di eroismo. "Beato il popolo che non ha bisogno di eroi" diceva Bertold Brecht. Concepire una scuola aperta, infatti, necessita di sforzi importanti da parte delle istituzioni, che devono garantire la presenza dei docenti oltre l'orario di lezione, nonché il supporto necessario al coinvolgimento degli attori comunitari, istituzionali e del terzo settore.

«La relazione scuola-genitori si riduce a questioni come i banchi a rotelle o mascherine. Non esiste un vero dialogo ed una vera apertura alla partecipazione dei genitori e della comunità nella definizione del progetto educativo della scuola» (Save the children, Alla ricerca del tempo perduto)

**Si tratta di progettare una azione che veda la presenza, attorno alla scuola, della intera comunità** (istituzioni, famiglie se presenti, terzo settore, associazioni, etc.). Le esperienze vissute dai dirigenti e docenti intervistati dimostrano che ciò è possibile: è possibile trasformare la scuola ordinariamente intesa in un presidio educativo di formazione di qualità e di crescita.

L'idea che tocchi alla scuola svolgere, in solitudine e magari nella crescente disapprovazione sociale che la circonda, oltre ad essere sbagliata ed impraticabile, contraddice l'idea di fondo di comunità educante che abbiamo cercato di richiamare e di esporre.

Proprio per questa innata vocazione della comunità nel corso degli ultimi anni è stata prodotta una solida bibliografia a sostegno della tesi che la comunità educante, di cui la scuola è una componente essenziale (ma non l'unica) rappresenti una rete di protezione contro la povertà educativa. Save the Children non a caso definisce la comunità educante come il principale "fattore protettivo" che aiuta a superare le condizioni di svantaggio e a sviluppare resilienza.

Questo ruolo protettivo nei confronti della tenuta del tessuto economico e sociale che viene svolto dalla comunità locale e la capacità di generare benessere sono legate più in generale ad una nuova visione di welfare state. Da decenni, in Italia, lo Stato sociale per far fronte alle esigenze dei cittadini e

per cercare di non lasciare nessuno indietro, si avvale del cosiddetto secondo welfare, promosso da soggetti non pubblici che collaborano a vario titolo per sviluppare beni, reti e servizi in grado di rispondere alle problematiche di un territorio.

«La comunità educante per essere tale in primo luogo deve essere radicata in un territorio circoscritto, dove poter fomentare quegli elementi di appartenenza identitaria e spirito di comunità, legandoli all'apprendimento formalizzato, a quello informale e non formale ed alla cura dei beni comuni.

Ad esempio, può coinvolgere un rione di una grande periferia o una valle di una comunità montana.

Faccio un esempio: nei quartieri di tutta Italia i ragazzini hanno adottato un monumento o un bene di valore culturale grazie al movimento ADOTTA UN MONUMENTO.

Queste sono occasioni per creare comunità educanti attorno a progetti che abbracciano una grande quantità di discipline. L'affetto per quei luoghi di tante persone e l'impegno della Scuola ad agire in maniera diversa diventano nutrimento per le comunità educanti.

Si sviluppano cioè delle precondizioni per l'apprendimento. Parliamo di SERVICE LEARNING, un volano di sviluppo della comunità educante che porta a ricadute in termini di competenze.

In secondo luogo, la comunità educante deve essere un'alleanza tripartita e formarsi quindi su 3 grandi componenti:

- la scuola
- l'amministrazione locale, come un comune o un consorzio di comuni
- l'associazionismo che ricade nel Terzo Settore o nel più ampio civismo sociale e educativo del territorio

Anche la famiglia è importante ed è parte della comunità educante. Ma attenzione: la famiglia fa parte della comunità educante in quanto nucleo di cittadini che ha competenze educative e solo poi in quanto genitori.

In questa funzione guarda cioè ai compiti educativi di quella comunità, non rimanendo concentrato solo sui propri figli.» (Marco Rossi Doria, *Perché soffriamo ancora di povertà educativa*)

Anche per il PNRR appare assolutamente strategico prevedere il coinvolgimento dei soggetti che sul territorio già si occupano del contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica implicita ed esplicita. A partire dalle istituzioni locali e dalle organizzazioni del terzo settore. Come abbiamo già sottolineato, il limite forse più evidente rilevato dal gruppo di lavoro appare proprio una carenza di questo approccio nell'implementazione prevista. Senza questo tipo di approccio, le potenzialità dell'intervento rischiano di restare inesprese. Un pericolo probabilmente avvertito anche dalle stesse istituzioni, dal momento che nella comunicazione del ministero agli istituti del 14 luglio 2022 ([leggi qui](#)) viene indicata la necessità che le scuole, nell'ambito della propria autonomia, collaborino con i soggetti del territorio.

«Nell'ambito della loro autonomia - spiega il Ministro - le scuole sono chiamate a sviluppare, anche in rete e in raccordo con gli altri soggetti del territorio, una progettualità pluriennale di ampio respiro per il miglioramento e l'arricchimento dell'offerta educativa e per sostenere apprendimenti e attività extracurricolari, anche prevedendo patti educativi territoriali e individuando un team dedicato di docenti e tutor esperti per la prevenzione della dispersione scolastica». (MIUR, Comunicato del Ministro, 14 luglio 2022)

# Capitolo 16

QUALE IDEA DI SCUOLA?

## Quale idea di scuola? La difficile navigazione tra Scilla e Cariddi

Come deve (re)agire la scuola? Da un lato l'accento la dispersione scolastica esplicita e gli elevatissimi dati abbandono indurrebbero a porre l'accento, legittimamente, sulla necessità di un ambiente scuola che si ponga come prioritario obiettivo quello di risultare accogliente, se non addirittura confortevole. Il punto di arrivo rischia però di essere l'abdicazione da qualsiasi utilità educativa ed efficacia formativa, verso titoli di cartone. Dall'altro lato la crescente mancata acquisizione di competenze registrata come fenomeno crescente da tutti gli indicatori richiederebbe viceversa di insistere sulla serietà della scuola, sulla efficacia della formazione. Il punto di arrivo rischia di essere una specie di nostalgia del passato, di un modello di scuola fondato su una rigidità educativa che oggi non potrebbe funzionare. Hanno ragione entrambi ed hanno torto entrambi. Modelli diversi che per il bene degli studenti, meriterebbero di non essere messe in collisione da posizioni mutuamente accusatorie o culturalmente narcisiste. Siamo chiamati a riflettere e a cogliere, come punto di partenza, la parte di verità contenuta nelle opinioni che non condividiamo. Cura e responsabilità. Nessuna scuola è tale se non prende seriamente ed ugualmente in considerazione entrambi questi obiettivi educativi.

La situazione complessiva descritta dai dati sopra analizzati determina, all'interno del mondo scuola, due diverse possibili linee di (re)azione.

**Da un lato l'accento la dispersione scolastica esplicita e gli elevatissimi dati abbandono indurrebbero a porre l'accento, legittimamente, sulla necessità di un ambiente scuola che si ponga come prioritario obiettivo quello di risultare accogliente, se non addirittura confortevole.** È una posizione largamente diffusa ed è quella percorsa, almeno nelle intenzioni, in questi anni. Essa prende concentra le proprie attenzioni sulle fragilità dei ragazzi, sulle situazioni economiche e sociali del tessuto familiare di provenienza, sulla crescente difficoltà degli studenti a gestire situazioni di fatica. Il punto di arrivo di questa posizione rischia di scivolare nell'iper accudimento dei genitori e della scuola con la conseguente abdicazione da qualsiasi ruolo educativo ed efficacia formativa, fino allo scivolamento nella deresponsabilizzazione degli alunni, nella eccessiva semplificazione dei percorsi fino al loro completo svuotamento di contenuti e di competenze con diplomi o titoli di cartone.

**Dall'altro lato la crescente mancata acquisizione di competenze registrata come fenomeno crescente da tutti gli indicatori richiederebbe viceversa di insistere sulla serietà della scuola, sulla efficacia della formazione,** sull'importanza del suo ruolo istituzionale, sulla utilità educativa di porre fatiche e difficoltà adeguate nel cammino formativo dei ragazzi, nella convinzione che unicamente da esse possa passare anche oggi l'educazione e con l'intenzione di attrezzare gli studenti alle sfide della loro vita futura. Il punto di caduta di questa linea di pensiero rischia di scivolare in una specie nostalgia del passato e di refrattarietà al nuovo, in una scuola troppo formale dove non ci sono esperienze significative, in una rigidità educativa che manca di cura e che può scoraggiare molti.

**Hanno ragione entrambi ed hanno torto entrambi.** Anche stavolta la sintesi, anche a valle di un confronto vigoroso, e non la contrapposizione rigida delle idee può rappresentare la via verso la soluzione.

La situazione che fotografata dai dati che abbiamo sopra riassunto obbliga (obbligherebbe) ad una riflessione ampia, capace di conservare almeno l'intenzione della concretezza, sulle cause reali e profonde, sui tentativi di possibile soluzione. Nessuna ipotesi, di fronte alla gravità di tali dati, può

essere pregiudizialmente ignorata, per motivi di tifoseria personale che nulla avrebbero a che vedere con il bene dei ragazzi e con il loro futuro.

**Un quadro di sintesi emerge da una riflessione lucida e profonda.** È la voce di Annamaria Poggi, Docente Ordinario di Diritto Costituzionale all'università di Torino.

«Il quadro appena descritto ha certamente origine in una serie di fattori diversi e complessi, ognuno dei quali meriterebbe di essere indagato e approfondito in sé e per sé, al fine di evitare pericolose generalizzazioni. Ciò che si può affermare con un certo grado di convincimento è che questo stato di cose:

- a) contrasta sia con la «promessa» di alfabetizzazione generale (la scuola è aperta a tutti) e specifica (i capaci e meritevoli anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi) di cui all'art. 34 Cost., sia, prima ancora, contrasta con i principi fondamentali che assumono la promozione e realizzazione della persona umana quale obiettivo fondamentale della Costituzione repubblicana (artt. 2 e 3);
- b) è frutto dell'abbandono di quei principi e valori che hanno ispirato i costituenti nella fase di costruzione della Repubblica.

La tesi di fondo di questo lavoro è che quell'abbandono si è consumato a partire da qualche tempo dopo l'entrata in vigore della Costituzione, sia in virtù di politiche scolastiche sempre meno meritocratiche, sia in ragione di una certa interpretazione dello Stato sociale che ha privilegiato gli interventi di assistenza indebolendo progressivamente quelli di promozione.

Da un certo punto in poi della storia repubblicana, insomma, il settore dell'istruzione non è più stato adeguatamente interpretato nelle politiche pubbliche alla luce dei valori e principi costituzionali dello Stato sociale, con la prevalenza di interventi di protezione su quelli di promozione.

Si tratta di concezioni profondamente e radicalmente diverse: il diritto all'istruzione come diritto assistenziale viene connesso all'assistenza e alla mera protezione (di categorie, individui, posizioni...) mentre il diritto all'istruzione come diritto promozionale mira alla realizzazione delle persone, sia come individui sia come esseri «sociali», in un circuito virtuoso per cui la promozione del singolo è anche promozione sociale e l'avanzamento della società nel suo complesso giova anche al singolo.

In questa «diversa» prospettiva diritti e doveri necessariamente si intersecano in maniera quasi inestricabile. In una concezione dello Stato sociale assistenziale lo Stato ha il dovere di garantire l'istruzione nelle situazioni di bisogno e le persone hanno il diritto di riceverla. In uno Stato sociale di «promozione» lo Stato non ha solo il dovere di garantire l'istruzione ma ha anche il diritto di pretenderla; le persone non hanno solo il diritto di istruirsi ma hanno anche il dovere di farlo.

A scanso di equivoci va subito precisato che l'intento non è mettere in discussione lo Stato sociale assistenziale, ed anzi una delle premesse fondanti di questo lavoro è che lo Stato sociale votato all'assistenza costituisca un punto di non ritorno rispetto ad uno Stato che si proponga la sola funzione della garanzia dell'ordine pubblico. Insomma l'affermazione secondo cui oltre lo Stato sociale vi è solo lo Stato sociale,<sup>27</sup> oltre a costituire un'efficace sintesi storica è con tutta probabilità un dato tanto vero quanto indimostrabile.

Il tema è un altro: conferire all'istruzione il suo status di diritto sociale di «protezione» e di «promozione»: il che sta diventando e diventerà sempre più indispensabile come pre-condizione per l'esercizio dei diritti di democrazia e per lo stesso esercizio di quel diritto modernamente considerato il principio dei diritti sociali e cioè il diritto al lavoro.» (A.M. Poggi, Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese, Il mulino, 2019)

È necessario dialogare e riflettere in modo ampio.

Senza irrigidimenti pregiudiziali o partitici, senza voler far prevalere un problema (la dispersione esplicita) sull'altro (la dispersione implicita e i livelli di conoscenza), senza arrogarsi il diritto di concentrarsi su uno solo di essi.

L'obiettivo è star bene a scuola o garantire una formazione in grado di attrezzare al futuro personale e del Paese? Il trade off, il punto di sintesi è difficilissimo. **Si tratta di verità collidenti, che rischiano di diventare "verità impazzite"** come diceva Chesterton.

È vero che "l'uomo colto non è colui che sa quando è nato Napoleone, ma colui che sa dove andare a cercare l'informazione nell'unico momento della sua vita in cui gli serve" (Umberto Eco). È vero che il sistema scolastico italiano e i suoi metodi didattici sono antiquati e ormai inadatti (Roberto Maragliano). È vero che la scuola manifesta spesso di non essere capace di trasformarsi, reinventarsi, adeguandosi alle trasformazioni della realtà e ai nuovi e sempre maggiori bisogni degli adolescenti. È vero che l'educazione si può avere solo in un contesto anche relazionalmente positivo, dove i ragazzi si sentano bene e stiano comodi.

Simmetricamente è vero anche che la scuola dovrebbe aiutare gli alunni ad entrare nel mondo adulto meno sprovveduti possibile rispetto a ciò che li aspetta. È vero che la scuola non può essere un diluvio di nozioni superflue. È vero anche che sta arrivando una sorta di analfabetismo di ritorno. È vero anche che i risultati degli apprendimenti delle scuole di ogni ordine e grado stanno rapidamente scivolando verso risultati drammatici. È vero anche che non vi è educazione possibile senza responsabilità. È vero anche che la scuola non può permettersi di formare al disimpegno. È vero che sono in numero drammaticamente elevato le persone con titoli di studio sostanzialmente falsificati, privi delle competenze per essi previste. È vero che la "scuola facile" ha cancellato la capacità di studiare dei nostri studenti. (Cesare Segre). È vero che va ridotto il valore della cultura, del sapere. È vero che l'istruzione è un diritto e un dovere. È vero che le condizioni di partenza (famiglia, ambiente, reddito) influiscono scandalosamente il futuro dei giovani.

**Queste verità meriterebbero, per il bene degli studenti, di non essere messe in collisione da posizioni mutuamente accusatorie o culturalmente narcisiste.** Gli uomini e le donne di scuola, gli insegnanti che realmente percepiscono la loro azione come un "impegno serio" a favore dei ragazzi avvertono la insufficienza del proprio punto di vista e sentono la necessità di confrontarsi con opinioni anche diverse dalle loro.

"Insegnare è un impegno serio, che solo una personalità matura ed equilibrata può prendere. Un impegno del genere può incutere timore, ma occorre ricordare che nessun insegnante è mai solo: condivide sempre il proprio lavoro con gli altri colleghi e con tutta la comunità educativa cui appartiene." (Papa Francesco)

Non siamo insegnanti, non siamo educatori, non siamo dirigenti se, di fronte a queste problematiche, ci limitiamo ad esibire narcisisticamente le nostre opinioni e ironizzare sui difetti di quelle diverse dalle nostre. **Siamo chiamati, se vogliamo essere educatori, insegnanti, dirigenti, se vogliamo poter affermare legittimamente che operiamo davvero per il bene dei nostri ragazzi, a superare ogni fatuo narcisismo e cogliere e riconoscere la parte di verità contenuta nelle opinioni e nei punti di vista che non condividiamo.**

La scuola è stata fatta, in questi anni, a brandelli da visioni diverse che si sono combattute e reciprocamente derise, senza neppure cercare di entrare in dialogo, senza nessuno che cercasse lo sforzo e la costruzione intelligente di una sintesi.



La scuola deve respirare con entrambi i polmoni, quello della cura e quello della responsabilità. Privarne uno dei due significa fallire la propria missione educativa, quale che sia la patina “valoriale” più o meno autentica con cui si cercherà di verniciare il risultato. **Nessuna scuola è tale se non prende seriamente ed ugualmente in considerazione entrambi questi obiettivi educativi**, lavorando su quello dei due sui quali è più debole se non, in alcuni casi, inadeguata.

**Nessuno, per nessun motivo, ha il diritto di trascurare neppure uno solo di questi fenomeni se vuole operare nell’interesse degli alunni e del loro futuro.** E deve restare la gravissima responsabilità di incrementare la “catastrofe educativa” (come la definisce Papa Francesco) su coloro che scelgono consapevolmente di trascurare una delle due dimensioni, quale che sia l’interesse o la rigidità che li spinge a agire in tal senso.

La dispersione scolastica, o la mancata acquisizione di competenze adeguate al proseguimento degli studi universitari o l’ingresso nel mondo del lavoro, sono, come abbiamo visto, fenomeni drammaticamente diffusi nel nostro paese.

**Nessun luogo deve permettersi di definirsi scuola se trascura, consapevolmente o meno, anche una sola di queste emergenze.** Nessuno può permettersi di definirsi un insegnante se accetta passivamente una sola di queste due emergenze.

## L'Italia costretta a fare i conti con la piaga dell'abbandono scolastico

di Livia Ermini



*Secondo l'ultimo Rapporto Caritas, la povertà intergenerazionale ha caratteristiche ben precise. La mobilità sociale funziona prevalentemente per chi proviene da famiglie di classe media e superiore; gli altri invece rimangono attaccati ai cosiddetti “sticky grounds e sticky ceilings” pavimenti o soffitti appiccicosi da cui non c'è possibilità di staccarsi per migliorare*

20 FEBBRAIO 2023 AGGIORNATO 21 FEBBRAIO 2023 ALLE 17:48

3 MINUTI DI LETTURA

La scuola deve quindi pensarsi come presidio essenziale nella lotta alle disuguaglianze, nell’educazione, nella formazione, nella costruzione del futuro. La scuola deve raccogliere la sfida della sintesi che non ignori nessuna delle due piaghe educative sopra descritte.

«La Scuola non solo è fondamentale, ma è il più importante presidio della Repubblica in territori nei quali lo Stato non c’è, se non appunto per la Scuola e la stazione dei Carabinieri.

La Scuola è un luogo in cui puoi stare con gli altri secondo regole uguali per tutti anche se siamo diversi: è importante già solo per esistere e per avere una sua ritualità quotidiana.

È importante, inoltre, perché dà accesso alla cultura, alla storia, alle scienze, al sapere dell’umanità e quindi permette di guardare attraverso un orizzonte ben più largo di quello che è la tua esperienza diretta, con strumenti universali di lettura della realtà.

A Scuola impari, puoi diventare altro da quello che pensavi di dover essere e, soprattutto, impari ad imparare.» (Marco Rossi Doria, *Perché soffriamo ancora di povertà educativa*)

**Non possiamo permetterci di rinunciare a nessuna di queste due dimensioni**, se non con gravissima colpa: cura e responsabilità, istruzione ed educazione, accoglienza e contenuti, devono andare di pari passo.

Ci serve una scuola dove si fanno dove si fanno attività un po' straordinarie, dove si vede un film o si fa un coro, dove c'è una squadra sportiva che compete alle gare regionali, dove si fa una festa di compleanno per uno studente che altrimenti non l'avrebbe o la vivrebbe nel virtuale della sua bellissima camera borghese e deserta di relazioni. E al tempo stesso una scuola rigorosa, che non fa sconti, che intende preparare alla vite e non rimandare il problema educativo a chi verrà dopo. Una scuola dove si stimola all'impegno con valutazioni eque e vere. Dove si educa alle conseguenze di ciò che si sceglie di fare e anche di ciò che si sceglie di non fare. Dove si trasmette il sapere e la cultura. Dove non si danno titoli di cartone.

Una scuola, insomma, dove le regole diventano l'implicito quotidiano positivo e condizioni per divertirsi, per imparare e per stare meglio assieme. Una scuola capace di coniugare la sua vocazione universalistica con l'intenzione di formare ed educare senza livellare al ribasso.

Queste scuole garantiscono molto di più di avere un ruolo nella formazione di un senso di cittadinanza rispetto a una scuola che fa poco o per niente attività come queste, esse sono il cuore e i polmoni della comunità, la loro unica garanzia di tenuta e di futuro.

La scuola che c'è e la scuola che vorremmo ci fosse: un abisso. Chi fosse giunto a questo punto (e io con lui) penserebbe: ma di che ciancia? Una scuola così non c'è oggi, forse non c'è mai stata e, comunque, non ci può essere da quando è diventata "di massa".

Innanzitutto, tuttavia, cerchiamo la parola giusta. È assai diverso dire «scuola di massa» oppure «scuola per tutti». Poiché "massa" ha una connotazione negativa – numero informe, senza qualità, dove gli individui si confondono in qualcosa di simile a un gregge –, è facile che chi parla così abbia un retropensiero: com'era bella la scuola d'un tempo, la scuola per pochi, la scuola per i privilegiati. Se diciamo «scuola di tutti», invece, non abbiamo nulla da rimpiangere; abbiamo, anzi, molto di cui compiacerci pensando a quello che fu, ed era accettato come fatale e inevitabile: cioè al mare dell'analfabetismo, ai pochi predestinati alla cultura e al successo e, viceversa, ai molti consegnati a lavori umilissimi, faticosi e non specializzati.

Partendo da qui e rallegrandoci, ci accorgiamo che abbiamo molto da fare. Molto da fare, perché conosciamo bene gli ostacoli che ci si parano davanti, gli ostacoli che un'immensa letteratura denuncia e che penose esperienze testimoniano. Molto da fare per combattere l'abbassamento del livello culturale che sembra essere un obiettivo della burocrazia del ministero competente nel dettare a tutto spiano "indirizzi", "linee guida", "programmi", spesso repulsivi ma facili da recepire pigramente, innanzitutto nei libri di testo e poi nelle lezioni che vi si appoggiano.

Molto da fare per assimilare le "riforme" che quasi sistematicamente, a ogni cambio di ministro, tormentano la scuola impedendo di vivere in pace, autonomia e fecondità; per ribellarsi alla valanga di adempimenti. Molto da fare per motivare gli insegnanti sfiduciati, spenti, pigri e indifferenti e talora ostili nei confronti degli studenti affidati alle loro cure e per sostenere e premiare il loro prestigio e la loro funzione sociale; per includerli in programmi di formazione continua; per difenderli, quando occorre, dalle pretese e dalle pressioni che vengono dalle famiglie arroganti. Molto da fare per dotare i ragazzi di ambienti e strutture pedagogiche adeguati e accoglienti nei quali si possano trovare bene; per motivarli allo studio e non distrarli con sciocchezze pseudopedagogiche e "educazioni" varie che seguono le mode; per promuovere l' "uguale dignità sociale" (così vuole la Costituzione) degli studenti,

quale che sia il percorso di studi che hanno scelto (professionale, tecnico, scientifico, classico), eccetera, eccetera.

Queste sono doglianze; quanto giustificate siano non è l'oggetto di queste pagine. L'oggetto non sono le rimostranze rivolte ad altri, ma le speranze e l'impegno di coloro che a qualunque titolo vivono nella scuola. Le rimostranze non siano alibi. Come dappertutto dove ci sono difficoltà, ci sono possibilità di superarle. È difficile, ma l'esperienza, anche qui, dimostra che non è affatto impossibile.

Quando ciò accade, anche solo in un anno scolastico felice, in un solo corso con un insegnante che ama la sua professione e i suoi studenti, in un'ora sola di lezione, è un dono di lunga durata. Un'ora sola, un'oretta di amore che la scuola ti ha dato e che tu hai ricevuto può essere tenuta a mente e valere per tutta la vita che resta.» (Gustavo Zagrebelsky, La lezione)

Ecco. In fondo la scuola è ancora tutta qui.

## Conclusione

“Cosa vedi Geremia?” “Vedo un ramo di mandorlo”. (Ger 1,11)

Ai primi di marzo di solito fa ancora freddo: il primo sole tenta di colorare di azzurro e di sfumature, ma d’un tratto la pioggia e il vento sembrano avere ancora la forza dell’inverno e raggelare la terra.

Lo stesso freddo d’inverno che chiunque abbia a cuore l’educazione può aver provato di fronte alla crudezza gelida e raggelante della realtà qui descritta e documentata.

C’è un albero, però, che va controcorrente. Che ha la forza della profezia. Che vede primavera dove tutti gli altri vedono inverno. Il mandorlo. In ebraico mandorlo vuol dire “colui che veglia”, proprio perché fiorisce quando ancora il gelo costringe tutti gli altri chiudersi, ad aspettare, a temere per il futuro. Ha il coraggio di germogliare nel momento più duro dell’anno quando le prime speranze di tepore sembrano non avere futuro, nel momento in cui si potrebbe temere che dall’inverno la terra non uscirà mai.

Con questa immagine struggente e potentissima ha inizio la missione del profeta Geremia.

Per tutti coloro che operano nella scuola è facile ed è anche doverosamente giusto che il pensiero vada alle fatiche, alle criticità nelle quali essa è immersa, alle evidenti fragilità e contraddizioni che la realtà nella quale viviamo le mette davanti ogni giorno. “Non bastano le ricette semplicistiche né i vani ottimismo” ha affermato il Papa di recente, parlando “catastrofe educativa”.

Anche la scuola ha bisogno di sentirsi comunità, di parlare, di condividere pensieri e racconti. Ma non deve accompagnarla mai la sensazione che gli sforzi non riescano ad incidere.

La scuola ha questo duplice compito: un dovere di profezia, di non chiudere gli occhi e di non cercare alibi di fronte alla drammaticità della situazione educativa, unanimemente rilevata da tutti gli indicatori; e un dovere, diciamo così, di acutezza della vista. Per guardare bene ed in profondità e insieme a Geremia rispondere a chi – fosse pure il nostro cuore – chiede cosa vediamo: un ramo di mandorlo. *Succisa virescit*, come la quercia benedettina.

La scuola in fondo è proprio questo. Un ramo di mandorlo. Una quercia che torna sempre a nuova vita.

**«Si può legittimamente pensare che il futuro dell’umanità sia riposto nelle mani di coloro che sono capaci di trasmettere alle generazioni di domani ragioni di vita e di speranza.» (Gaudium et Spes, 31)**

## Bibliografia

- AA. VV. - Quaderno bianco sulla scuola-Ministero della pubblica istruzione (2007)
- Affinati E., Via dalla pazza classe
- Aime M. - Cultura-Bollati Boringhieri (2013)
- Alario F., Casoppo E., Didattica di emergenza e riapertura. Voci dalla scuola
- Aldi G., et al., Un'altra scuola è possibile le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba,...
- Altan H., Tutto non può essere. Educazione e verità
- Ammanniti M., La famiglia adolescente
- Anders G., - Amare. Ieri. Annotazioni sulla storia della sensibilità-Bollati Boringhieri (2004)
- Andreoli V., Corso di sopravvivenza per genitori e insegnanti
- Andreoli V., L'educazione (im)possibile
- Andreoli V., La psicologia del noi -Rizzoli (2021)
- Artini A., Balbi E. - Curare la scuola. Il problem solving strategico per i dirigenti scolastici-Ponte alle Grazie (2012)
- Asor Rosa A. - Il grande silenzio. Intervista sugli intellettuali-Laterza (2010)
- Augé M., Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità-Elèuthera (2008)
- Bajani A., La scuola non serve a niente, Laterza
- Baldacci M. - L' insegnamento nella scuola secondaria-Tecnodid
- Baldacci M. - Per un'idea di scuola-Franco Angeli Edizioni
- Balzerani A.- Segnali in codice. L'analisi del comportamento non verbale-Armando (2017)
- Banda A., Il lamento dell' insegnante, Guanda 2015
- Barca F., Cambiare rotta
- Bargh J., A tua insaputa. La mente inconscia che guida le nostre azioni-Bollati Boringhieri (2018)
- Bauman Z., Consumo, dunque sono-Laterza (2011)
- Bauman Z., Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale-Laterza (2013)
- Bauman Z., Globalizzazione e glocalizzazione. Saggi scelti-Armando Editore (2012)
- Bauman Z., La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti-Bollati Boringhieri (2007)
- Bauman Z., La società dell'incertezza-Il Mulino (1999)
- Bauman Z., Lavoro, consumismo e nuove povertà-Città Aperta (2007)
- Bauman Z., Le sfide all'istruzione nella modernità liquida

- Bazzini D., Puttilli M., Il senso delle periferie. Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana.-Eleuthera (2008)
- Beard C., Wilson J. P. - Experiential Learning\_ A Handbook for Education, Training and Coaching-Kogan Page (2013)
- Beer J., La classe fa la ola mentre spiego
- Bellanca N., Biggeri M., Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità
- Benasayag M., Del Rey A., Elogio del conflitto-Feltrinelli
- Benasayag M., Del Rey A., Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa-Feltrinelli (2018)
- Benasayag M., Schmit G., L'epoca delle passioni tristi
- Benevolo L., La fine della città-Laterza
- Benzoni S., Figli fragili -Laterza (2017)
- Benzoni S., L'infanzia non è un gioco. Paradossi e ipocrisie dei genitori di oggi-Laterza (2015)
- Bernardini A., De Mauro T., Un anno a Pietralata. La scuola nemica-Ilisso (2004)
- Bianchi P. - Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia-Il Mulino (2020)
- Bianchi PierG., Laddomada P.A., Il reddito di istruzione. La strategia per rilanciare il Paese parte dall'Università
- Blandino G., Granieri B., La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti-Individuo, Gruppo, Organizzazione (1996)
- Boarelli M., Contro l'ideologia del merito
- Bodei R., Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze-Feltrinelli (2009)
- Bodei R., Limite-Il Mulino (2016)
- Bollea G., Genitori grandi maestri di felicità
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi-Carocci
- Bonato B., Ferro F., Presenza sospesa. Ricerche, esperienze, riflessioni sulla scuola e dintorni-Mimesis (2022)
- Borgna E., Responsabilità e speranza-Einaudi (2016)
- Borgna E., Le passioni fragili-Feltrinelli (2021)
- Bortone R., Riflessioni e strumenti per chi dirige e per chi insegna
- Buber M., Discorsi sull' educazione
- Bukowski W., La buona educazione degli oppressi. Piccola storia del decoro
- Calamandrei P., Per la scuola -Sellerio Editore Palermo (2008)
- Calaprice S. - Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevisto

- Callari Galli M., Cambi F., Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali
- Calloni Williams S., Hillman J., Il cammino del «fare anima» e dell'ecologia profonda
- Cambi F., La cura di sé come processo formativo
- Cambi F., Le pedagogie del Novecento-Laterza (2005)
- Campa R., La società degli automi. Studi sulla disoccupazione tecnologica e il reddito di cittadinanza-D Editore (2017)
- Canfora L., Una società premoderna. Lavoro, morale, scrittura in Grecia-Dedalo (1993)
- Cannari L., D'Alessio G., Banca d'Italia - Istruzione e reddito
- Cappa C., Grosso L., Rossi V., Giulivi S. - Italiano Speciale (DSA). Scuola secondaria di primo grado.
- Carr N., Internet ci rende stupidi Come la rete sta cambiando il nostro cervello
- Casati R., Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere-Laterza (2014)
- Cavina M. - Il padre spodestato. L'autorità paterna dall'antichità a oggi-Laterza (2007)
- Ceccatelli C., La centralità della valutazione nella valorizzazione dell'istruzione del capitale umano
- Changeux J. P., Geni e cultura. Rivestimento genetico e variabilità culturale-Sellerio Editore Palermo (2007)
- Changeux J., Cappelletto C. - Il bello, il buono, il vero. Un nuovo approccio neuronale-Cortina Raffaello (2013)
- Checchi D., Zollino F., Struttura del sistema scolastico e selezione sociale
- Chesterton G. K. - Ciò che non va nel mondo -Lindau (2011)
- Chesterton G. K. - L'uomo comune. Un elogio del buon senso e della tradizione-Lindau (2011)
- Chesterton G. K. - Ortodossia
- Chiosso G., et al. Luoghi e pratiche dell' educazione
- Chiosso G., Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa-SEI (2009)
- Chomsky N., Dis-educazione, Piemme-2019\_
- Ciccarelli R., Capitale disumano La vita in alternanza scuola lavoro
- Coccia E., Il bene nelle cose. La pubblicità come discorso morale-Il Mulino (2014)
- Colamedici A., Gancitano M., La società della performance. Come uscire dalla caverna. - Tlon (2018)
- Condello F., La scuola giusta. In difesa del liceo classico-Mondadori (2018)
- Contessi R., Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno-Laterza (2016)
- Corlazzoli A., La scuola che resiste. Storie di un maestro di provincia-Chiarelettere (2012)
- Corradini L., Scuola e famiglia. Dai comitati ai consigli

- Crepet P., I figli non crescono più
- Crepet P., Il coraggio
- Crepet P., L'autorità perduta
- Crepet P., La gioia di educare
- Crepet P., Vulnerabili
- Cusinato M., La competenza relazionale Perché e come prendersi cura delle relazioni
- D'Alessio S., Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica-Sense
- De Angelis P., La scuola a scuola. Contro la didattica a distanza-Castelvecchi (2020)
- De Candido D., Guida alla ricerca motivazionale. Ad uso di psicologi, pubblicitari, esperti di marketing e di comunicazione-Franco Angeli (1992)
- De Conciliis E., Che cosa significa insegnare
- De Florio C., Il paradosso dell'onnipotenza-Le Scienze (2022)
- De Martino E., La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali
- De Michele G., La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla - Minimum Fax (2012)
- Del Rey A., La tirannia della valutazione
- Delors J., Nell'educazione un tesoro-Armando Editore (2000)
- Demetrio D., Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura-Mimesis (2012)
- Dennet D. C., Strumenti per pensare
- Dennett D. C., L'evoluzione della libertà-Cortina Raffaello (2004)
- Dewey J., Esperienza e educazione
- Di Fazio G., Giovani invisibili. Storie di povertà educativa e di riscatto (2022)
- Dosis P., Saraceno C., I nuovi poveri. Politiche per le disuguaglianze. Codice (2010)
- e-Learning Nuovi strumenti per insegnare, apprendere, comunicare online (Silvia Selvaggi, Gennaro Sicignano etc.
- Ercolani P., Figli di un Io minore. Dalla società aperta alla società ottusa-Marsilio (2019)
- Ferrara A., La forza dell'esempio-Feltrinelli (2008)
- Ferroni G., Una scuola per il futuro -La nave di Teseo (2021)
- Feyerabend, P. K. - Addio alla ragione-Armando (2004)
- Fiorilli C., De Stasio S., Cianfriglia L. - Salute e benessere degli insegnanti italiani-Franco Angeli
- Foucault M., Alessandro Fontana (editor), Paolo Pasquino (editor) - Microfisica del potere. Interventi politici-Einaudi (1977)
- Franzini M., Pianta M., Disuguaglianze. Quante sono, come combatterle
- Galimberti U., I miti del nostro tempo (Umberto Galimberti)



- Galimberti U., I vizi capitali e i nuovi vizi
- Galimberti U., Il corpo-Feltrinelli (2003)
- Galimberti U., L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani (2007)
- Galimberti U., La parola ai giovani
- Galimberti U., Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica
- Galli Della Loggia E., L'aula vuota
- Gavosto A., La scuola bloccata, Laterza, 2022
- Ghini M., Genitori Emotivamente Intelligenti
- Giordano M., Nuovi cortili. Lo sviluppo relazionale dei contesti di prossimità indicazioni per il lavoro sociale
- Giunta C., E se non fosse la buona battaglia. Sul futuro dell'istruzione umanistica
- Godbout J. T., Lo spirito del dono-Bollati Boringhieri (2002)
- Goleman D., Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici
- Gopnik A., Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita-Bollati Boringhieri (2014)
- Gori C., Combattere la povertà, Laterza (2020)
- Greiner L., Padtberg C., Genitori elicottero
- Guglielmi D., Fraccaroli F., Stress a scuola-Il Mulino (2016)
- Gui M., Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio
- Guida alle conoscenze di gestione progetti. Griglia di riferimento per i responsabili di progetto e per gli altri ruoli... (ISIPM Istituto italiano di Project Management etc.)
- Habermas J., Conoscenza e interesse-Laterza (1970)
- Habermas J., Storia e critica dell'opinione pubblica-Laterza (1974)
- Han B., La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite, Einaudi (2021)
- Han B., Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale-Einaudi (2022)
- Han B., La società della stanchezza-Nottetempo (2020)
- Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà (Bell Hooks)
- ITS Monitoraggio-nazionale-2022.-Rapporto\_originale
- Jonas H., Dio è un matematico. Sul senso del metabolismo-Il Melangolo (1995)
- L'istruzione difficile (Res, Fondazione)
- La Penna A., Sulla scuola
- Lancini M., Abbiamo bisogno di genitori autorevoli aiutare gli adolescenti a diventare adulti
- Lancini M., Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa

- Lasch C., L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti-Feltrinelli (2004)
- Liverani M., L'origine delle città-Editori Riuniti (1986)
- Lolli F., La depressione-Bollati Boringhieri (2009)
- Lowen A., Il linguaggio del corpo-Feltrinelli (2008)
- Magatti M., Generativi di tutto il mondo, unitevi! Manifesto per la società dei liberi-Feltrinelli (2014)
- Mandelli F., La culla degli obbedienti
- Mantegazza R., Romagnolo A., Educazione bene comune. La voce dei ragazzi e delle ragazze
- Manzin E., Abitare la prossimità. Idee per la città dei 15 minuti
- Maraini D., La scuola ci salverà
- Marcianò G., Didattica-a-distanza-Hoepli\_2020
- Mastrantonio L., Emulazioni pericolose. L'influenza della finzione sulla vita reale-Einaudi (2018)
- Mastrocola P., Ricolfi L., Il danno scolastico
- Mastrocola P., Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare
- Mazzoncini B., Musatti L., Genitori sotto scacco. La relazione con i figli nel rischio evolutivo e nei disturbi del neurosviluppo
- McCullough D. Jr, Ragazzi, non siete speciali E altre verità che non sappiamo più dire ai nostri figli
- Michelini M. C., Progettare e governare la scuola-Franco Angeli (2006)
- Micromega\_5\_2019. Almanacco della scuola-MicroMega (2019)
- Milani I., L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi
- Molinari L., Alunni e insegnanti. Costruire cultura a scuola-Il Mulino (2011)
- Monti L., Bartoli C., Prima educare
- Moore W. E., Tumin M. M. - Alcune funzioni sociali dell'ignoranza-Armando (2020)
- Morin E., I sette saperi necessari all'educazione del futuro
- Morin E., Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione
- Morin E., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero-Raffaello Cortina (2000)
- Moroni E., Curti S., Fornari S. - Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodi, politiche e pratiche-Meltemi (2022)
- Mortari L., Camerella A. - Fenomenologia della cura-Liguori (2014)
- Mortari L., Educazione ecologica-Laterza (2020)
- Mortari L., Filosofia della cura-Cortina Raffaello (2015)

- Mortari L., La pratica dell'aver cura-Mondadori Bruno (2006)
- Mortari L., María Zambrano-Feltrinelli (2019)
- Mosconi G., Giustizia e ingiustizia a scuola
- Mottana P., I tabù dell'educazione. Su ciò che la pedagogia non vuol vedere
- Nardone G., Aiutare i genitori ad aiutare i figli, Ponte alle Grazie (2012)
- Novara D., Cambiare la scuola si può
- Novara D., Litigare fa bene
- Novara D., Non è colpa dei bambini. Perché la scuola sta rinunciando a educare i nostri figli e come dobbiamo rimediare.
- Nussbaum M. C., La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca-Il Mulino (2011)
- Onofri S., Registro di classe
- P.C. Rivoltella, P.G. Rossi., L'agire didattico-La Scuola (2013)
- Palumbo M., Classi, disuguaglianze, povertà-Franco Angeli
- Parra Saiani P., Gli indicatori sociali-Franco Angeli (2009)
- Pellai A., Accendere il buio, dominare il vulcano (Alberto Pellai
- Pellai A., Da uomo a padre
- Pellai A., L'educazione emotiva
- Pellai A., Tamborini B. - Zitta! Le parole per fare pace con la storia da cui veniamo-Mondadori (2018)
- Perboni G., Nuove perle a nuovi porci. Un anno di scuola raccontato da un insegnante-carogna
- Perla L., Testimoni di sapere didattico. Ventanni di formazione del docente di scuola secondaria
- Petrucci V., Il potere della gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali
- Pietropoli Charmet G., Gioventù rubata. Che cosa la pandemia ha tolto agli adolescenti e come possiamo restituire il futuro ai nostri figli
- Pietropoli Charmet G., Il motore del mondo
- Pietropoli Charmet G., L'insostenibile bisogno di ammirazione
- Pigliapoco S., Reproducing Inequalities in Teaching\_ Gender, Class and Ethnicity in Italian Education-Routledge (2022)
- Pinto S., «Ascolta figlio». Autorità e antropologia in Proverbi 1-9-Città Nuova (2006)
- Poggi A.M., Per un diverso stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese-Il Mulino (2019)
- Pollam, M. L., Ad Agio. Una ricerca-azione per rispondere al disagio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (2007)

- Pollo, M., Comunicazione educativa-Elledici (2004)
- Popper K., I tre mondi. Corpi, opinioni e oggetti del pensiero-Il Mulino (2012)
- Rampin M., Elogio della fatica
- Recalcati M., Cosa resta del padre La paternità nell'epoca ipermoderna
- Recalcati M., Elogio del fallimento
- Recalcati M., L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento
- Recalcati M., L'uomo senza inconscio
- Recalcati M., La notte del Getsemani
- Recalcati M., Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno
- Resta F., Ripartire dalla conoscenza. Dalle aule svuotate dal virus alla nuova centralità dell'Università.
- Ricoeur P., Filosofie critiche della storia. Ricerca, spiegazione, scrittura-CLUEB (2010)
- Ricoeur P., Il male. Una sfida alla teologia e alla filosofia-Morcelliana (2005)
- Ricoeur P., Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore-Cultura della Pace (1994)
- Ricuperati G., Storia della scuola in Italia
- Riesman D., La folla solitaria-Il Mulino (1999)
- Rivoltella P. C., Rossi P. G., L'agire didattico. Manuale per l'insegnante
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno-Cortina Raffaello (2019)
- Roghi V., La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole
- Roncaglia G., L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale
- Ronchi M., Critica del pensiero unico-Edizioni Casa della Cultura (2014)
- Rosenthal R., Lenore J., Pigmalione in classe
- Ruggero E., La condizione postmediale
- Russo L., Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista
- Russo L., Segmenti e bastoncini\_ dove sta andando la scuola\_-Feltrinelli (2014)
- Sandel M. J., La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti
- Savoia A., Giunta C., Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche-Editore provincia autonoma di Trento-Iprase (2013)
- Saraceno C., Il Welfare, Il Mulino (2013)
- Saraceno C., Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi, Feltrinelli (2015)
- Schizzerotto A., Barone C., Sociologia dell'istruzione-Il Mulino (2006)
- Sclavi M., La scuola e l'arte di ascoltare

- Scott J., Bajaj M., World Yearbook of Education 2023\_ Racialization and Educational Inequality in Global Perspective-Routledge (2022)
- Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa-Libreria editrice fiorentina (1976)
- Simmel G., L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola-Mimesis (2019)
- Soncini G., L'era della suscettibilità
- Sorrentino S., Nichilismo e questione del senso. Da Nietzsche a Derrida-Aracne (2005)
- Spinosi N., Wir Kinder. La questione del potere nelle relazioni adulti\_bambini-Firenze University Press (2014)
- Stella G., Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati
- Tessaro F., Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario-Armando (2002)
- The Crisis for Young People\_ Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare-Springer International Publishing (2017)
- Tobagi B., La scuola salvata dai bambini
- Tocci W., La scuola, le api e le formiche
- Tomasello M. - Le origini della comunicazione umana-Cortina Raffaello (2009)
- Tomasello M., Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli-Bollati Boringhieri (2010)
- Tonti E., Il Piacere di Insegnare
- Tonucci F., La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città-Laterza (2005)
- Turco A., Culture della valutazione
- Turkle S., Connessi, ma soli
- Turkle S., Il disagio della simulazione
- Turkle S., La conversazione necessaria
- Turrone P., Un Continuo Essere Alunni
- Valerio C., Nessuna scuola mi consola
- Veladiano M., Oggi c'è scuola
- Veladiano M., Parole di scuola -Guanda (2019)
- Versiglia M., Imparare giocando. Attività Montessori per te e il tuo bambino, per crescere insieme-BUR (2017)
- Viesti G., La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria
- Viola D., La disabilità intellettiva
- Vittoria P., Strolla M. R., Pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti
- Volpato C., Le radici psicologiche della disuguaglianza - Laterza (2022)
- Volpi B., Docenti digitali. Insegnare e sviluppare nuove competenze nell'era di Internet
- Ward C., L'Educazione Incidentale

- Weil S., La prima radice-SE (2013)
- Yates R., Una buona scuola
- Zagrebelsky G., La lezione, Einaudi (2022)
- Zamperini A., Menegatto M., a società degli indifferenti. Relazioni fragili e nuova cittadinanza-Carocci (2011)
- Zeoli S., Flipped Teacher. Se non impari nel modo in cui insegno, insegnami il modo in cui impari
- Zorzi E., L'insegnante-improvvisatore-Liguori (2020)
- Zupi M., Disuguaglianze in via di sviluppo