

# Quei giovani che la scuola perde per strada

di **Fiorella Farinelli**

obiettivo

C'è un urgente bisogno di studi sulla dispersione scolastica e sull'esclusione formativa che ci dicano più di quello che già sappiamo. Non che manchino indagini nazionali e locali sull'andamento del successo e dell'insuccesso scolastico, sui ritardi, le ripetenze, gli abbandoni, anche articolati nei diversi segmenti del sistema educativo, la scuola di base e la scuola secondaria superiore, e nei diversi indirizzi! Ci dicono quanto basta per mantenere alto l'allarme, ma non tutto quello che occorrerebbe per individuare le strategie da mettere in campo e per evitare il rischio che la discussione politica e professionale si areni nelle secche di proposte semplicistiche o astratte. Nel 2004 il tasso di abbandono scolastico e formativo, ovvero la percentuale della popolazione tra i

18 e i 24 anni in possesso al massimo di licenza media che non partecipa ad alcuna attività di istruzione e formazione, è pari al 23,5%; mentre sono il 69,9% i giovani tra i 20 e i 24 anni che hanno concluso con il conseguimento del diploma la scuola secondaria superiore. Ci sono stati netti miglioramenti in questi ultimi venti anni, ma l'allarme resta se si considera la distanza che ancora abbiamo dalle medie europee – dove il tasso medio di abbandono è del 15,9% e i giovani diplomati sono il 76,4% – e, se non ci sfugge, che quel 23,5% significa che sono più di un milione i giovani con un livello di istruzione più basso di quello che viene ormai considerato necessario. Potremmo inoltre passare dall'allarme allo sconforto, lo sappiamo, se andassimo a confrontare le nostre

— **Fiorella Farinelli** *Direttore Generale ministero pubblica istruzione*

*performances* con quelle di paesi come l'Olanda, la Germania, gli Stati Uniti, il Canada, la Francia. Ma cosa c'è dietro a questi numeri? Quali sono le cause vere di un fenomeno così consistente e, tutto sommato, così resistente? E quanto incidono l'assetto strutturale e organizzativo, le caratteristiche culturali e didattiche, le culture professionali del nostro sistema educativo? È fin troppo facile osservare la scarsa frequenza di studi sulla dispersione scolastica e sull'esclusione formativa in grado di rispondere puntualmente a queste domande. Di solito non si va molto oltre l'individuazione delle correlazioni tra l'insuccesso e le condizioni del contesto socio-familiare di appartenenza degli allievi, confermando ciò che sappiamo da tempo, e cioè che chi nasce e cresce in famiglie più agiate e con genitori più colti in genere se la cava meglio, mentre succede per lo più il contrario a chi ha una situazione di partenza più debole. Ce n'è abbastanza, anche qui, per maturare qualche certezza sul fatto che la scuola italiana non svolga con piena efficacia il suo ruolo compensativo delle differenze, originarie certezze che si sommano a quelle, anch'esse segnalate da diverse indagini e dall'osservazione diretta, relative al progressivo indebolirsi della sua funzione di "ascensore sociale", dal momento che anche il me-

rito sembra non bastare ai figli dei ceti popolari per raggiungere i titoli di studio più forti e, per questa via, il passaggio a condizioni socio-professionali di livello alto. Non è un dato da prendere sottogamba che, dopo quarant'anni e più di scolarizzazione di massa, solo l'8% dei figli di operai riesce a laurearsi, salvo che non si ritenga che anche l'intelligenza venga diversamente distribuita, per qualche maligno disegno, secondo le classi sociali. Ma questa duplice valutazione di insufficienza delle funzioni del sistema educativo, rispetto alle due distinte e collegate finalità dell'equità e dell'eccellenza che gli vengono solitamente attribuite, ancora una volta ci dice insieme molto e troppo poco. Non solo, se non viene corredata da altre analisi e da altre riflessioni, può anche portarci fuori strada, per esempio indurre addetti ai lavori ed insegnanti ad atteggiamenti giustificazionisti, come se le radici del problema fossero tutte fuori della scuola, in una società percorsa da tante contraddizioni, e così gerarchizzata e bloccata, che è difficile se non impossibile fare di più e meglio di quello che già si sta facendo. O viceversa – e su questa strada bisogna dire che a correre sono piuttosto i politici – a individuare soluzioni sbrigative e semplicistiche, tutte concentrate sull'ordinamento e troppo poco attente ad altri importantissimi fat-

tori come il prolungamento del percorso obbligatorio nella scuola fino ai 18 anni.

Un quadro di analisi e di proposte che non tiene abbastanza conto della complessità del fenomeno e che non considera le relazioni che ci sono tra dispersione/esclusione formativa e le deboli *performances* del sistema educativo italiano anche in termini di risultati medi dell'apprendimento. Se una parte troppo alta degli allievi inciampa in un insuccesso scolastico così forte da indurre a scelte molto gravi ed irrimediabili come gli abbandoni, non è che per quelli che arrivano fino in fondo e conseguono i titoli di studio conclusivi invece tutto vada splendidamente. Già nella scuola media, obbligatoria ed unica da più di quarant'anni, la valutazione di "sufficiente" (che in gergo scolastico segnala l'esistenza di carenze significative nelle competenze di base) riguarda circa la metà dei licenziati, una quota certamente molto superiore alla parte di popolazione caratterizzata da acute difficoltà economico-sociali. E anche nei percorsi scolastici successivi – come ci dice l'indagine Pisa, ma non solo – i risultati degli studenti sono tutt'altro che brillanti. Colpisce, fra l'altro, che nel 34% dei casi gli studenti promossi presentino "debiti formativi" in una o più discipline, anche fondamentali. Nel caso italiano, dunque, l'alto

tasso di esclusione formativa non si spiega affatto con una scuola che curando molto la qualità pretenda, come condizione di permanenza all'interno dei circuiti formativi, il raggiungimento di obiettivi di apprendimento di livello alto. Non sarebbe del resto un modello desiderabile, in una società dove è sempre più indispensabile che tutti raggiungano un livello di istruzione sufficiente a misurarsi senza troppe difficoltà con la crescente complessità sociale, con l'utilizzo di tecnologie in rapida modificazione, con le trasformazioni del lavoro, con il bisogno di "apprendere per tutta la vita". Ma se il modello invece è un sistema educativo capace di coniugare equità e qualità, innalzamento per tutti delle competenze sia di base che professionali e riconoscimento delle eccellenze, quali sono le scelte da compiere? E quali strategie, per tornare al punto, occorre mettere in campo per contrastare un'esclusione formativa così consistente?

### **Le indagini sulla dispersione scolastica**

Questo contesto di problemi chiede di disporre di studi più completi, che ci dicano di più, oltre che sulle molteplici cause della dispersione e sul probabile *mix* di cause esterne ed interne, anche sulle sue caratteristiche e sulle

sue dinamiche. Cause che in gran parte sfuggono se ci si limita alla sola analisi dei dati statistici offerti dai sistemi informativi e se non si utilizzano metodi di indagine in grado di intercettare i percorsi effettivi degli studenti in difficoltà, le azioni e gli interventi della scuola, le diverse strategie messe in campo dai soggetti e dalle famiglie in presenza di insuccessi scolastici gravi e/o ripetuti. È del resto difficile, al momento, perfino ricostruire con assoluta precisione l'entità della dispersione. Se infatti è agevole misurare il ritardo scolastico rapportando l'età degli allievi alla classe che frequentano, non è invece possibile – se ci limitiamo ad utilizzare solo i dati aggregati sugli iscritti nelle varie classi e nei vari indirizzi della scuola secondaria superiore – sapere quanti sono i dispersi in un determinato punto, snodo, fase del sistema scolastico. Perché gli studenti in difficoltà fanno scelte diverse: alcuni accettano la bocciatura e ripetono, mentre altri invece interrompono definitivamente gli studi; molti cambiano indirizzo, anche più volte, affrontando magari l'esperienza della "pluriripetenza" (e in questo caso non solo non compaiono tra i dispersi, ma anzi incrementano il numero dei frequentanti); altri ancora sospendono ogni tipo di frequenza per un certo tempo e, poi, rien-

trano nella scuola pubblica o in quella privata, o passano attraverso centri di preparazione agli esami per privatisti; altri passano, subito o dopo qualche tempo, alla formazione professionale. Ma c'è anche chi passa dal diurno al serale, combinando studio e lavoro. Numerosi, comunque, sono i percorsi accidentati, ritardati, atipici di cui il sistema scolastico – e qualsiasi sistema informativo che si basi principalmente o unicamente su di esso – non può portare tracce complete. Per cui, mentre il dato sintetico finale su quanti giovani ad una data età e fuori dai circuiti formativi sono in possesso di determinati titoli di studio o qualifiche professionali è comunque recuperabile tramite indagini di tipo censuario sulla popolazione, solo ricerche che seguano da vicino il fenomeno nel suo concreto svolgersi sono in grado di approfondirne cause, caratteristiche, dinamiche.

Un approccio di questo tipo seguì l'indagine *Dispersi e ritrovati*<sup>1</sup> svolta nella provincia di Torino nel 1996, a cura dell'Irrsae e dell'Ires Piemonte, che ha ricostruito sia la storia scolastica tra la licenza media e il momento dell'abbandono di un campione di 3510 ragazzi usciti dal sistema nel 1987-88, sia il loro percorso scolastico e lavorativo nei sei anni tra il 1988 e il 1994. Tra i risultati più importanti

della ricerca c'è l'emersione in dimensioni tutt'altro che secondarie (64,4% dei dispersi), a due o più anni di distanza dall'abbandono e anche contestualmente ad esperienze lavorative, di rientri nella scuola, nella formazione professionale regionale o in "altri corsi": un fenomeno non più limitato, come un tempo, ai soli bocciati dei licei classici e scientifici, ma esteso anche a quelli degli istituti tecnici e degli istituti professionali; e non più caratterizzato unicamente da percorsi discendenti nella scala gerarchica delle opportunità formative, visto che non mancano passaggi dall'esperienza della formazione professionale a corsi serali scolastici e dagli istituti professionali a istituti tecnici e perfino licei. Se una realtà di questo tipo fosse confermata dieci anni più tardi anche in altri contesti territoriali, ne deriverebbero spunti di grandissima utilità per la discussione sulle strategie di contrasto della dispersione scolastica e della esclusione formativa e, più in generale, sulle scelte da mettere in campo a proposito dell'assetto del nostro sistema educativo e delle caratteristiche dell'offerta formativa dopo la scuola di base.

I dati di Torino ci dicono infatti che:

- l'insuccesso scolastico e perfino l'abbandono non implicano necessariamente una caduta definitiva di interesse e di disponi-

bilità ad apprendere da parte dei giovani;

- chi, immediatamente o dopo qualche tempo, tenta di uscire dalle difficoltà dell'insuccesso scolastico vede frequentemente una via di uscita in percorsi diversi da quelli in cui si è verificato l'insuccesso, e in non pochi casi la trova effettivamente;
- una maggiore diversificazione dell'offerta rispetto alla tradizionale articolazione di indirizzi e l'inclusione nel sistema educativo di percorsi anche non esclusivamente scolastici potrebbe essere una scelta più opportuna, per vincere la sfida della scuola di massa e di qualità e della semplificazione dell'offerta: non solo, nelle strategie individuali di compensazione del fallimento scolastico, ma anche in quelle pubbliche di prevenzione della dispersione;
- delle strategie individuali di diversificazione fa parte anche il ricorso alle opportunità offerte dall'educazione degli adulti, che occorrerebbe sviluppare e qualificare secondo le indicazioni europee.

Elementi conoscitivi molto simili affiorano, del resto, dalla riflessione sugli interventi di consulenza e orientamento messi in atto in diverse realtà locali nell'ambito dell'attuazione dell'obbligo formativo. Anche nel rapporto finale del pro-

getto di assistenza che la Provincia di Bologna ha realizzato nel 2005 presso i suoi Centri per l'Impiego a sostegno del rientro in formazione dei ragazzi tra i 15 e i 18 anni usciti dal sistema<sup>2</sup>, si dà conto di una forte diversità delle strategie individuali e delle famiglie a fronte dell'insuccesso scolastico, in una gamma che va dalla propensione a tentare altri percorsi formativi diversi da quelli scolastici alla decisione di entrare immediatamente nel mercato del lavoro. Ma complessi e articolatissimi sono anche i percorsi concreti perché tra i *drop out* c'è chi ha scelto e poi non ha concluso positivamente né la formazione professionale né l'apprendistato; c'è chi si colloca in una posizione di passività e di attendismo, senza operare al momento nessuna scelta; c'è chi tenta e ritenta di uscire dalle difficoltà attraverso opportunità di carattere non formale o attraverso le scuole private, "diplomatici" compresi. Dietro a tutto ciò c'è probabilmente l'influenza delle diverse condizioni socio-familiari di appartenenza ma anche della variabile qualità dell'esperienza scolastica e del suo vissuto. Ed è proprio qui che occorrerebbe indagare, esplorare, andare più a fondo: facendo parlare, a proposito della dispersione scolastica e dell'esclusione formativa, non solo i dati statistici, ma anche i diretti protagonisti; non solo il sistema di istruzione, ma

l'insieme del sistema educativo, il territorio, il mondo del lavoro. Passi avanti molto importanti per una lettura esauriente di questi fenomeni, inoltre, si potrebbero e dovrebbero fare, a livello locale, dando finalmente seguito in modo omogeneo in tutto il territorio nazionale, alle norme – vecchie ormai di alcuni anni – che prescrivono di costruire le anagrafi regionali e/o provinciali dei ragazzi in età di diritto-dovere all'istruzione e formazione e di attivare appositi servizi di orientamento per accompagnare i dispersi al rientro in formazione. Solo conoscendo, infatti, la platea effettiva e completa degli aventi diritto (che si può facilmente ricostruire utilizzando le anagrafi regionali sanitarie), si può avere una misura certa dell'esclusione formativa che non è composta solo degli abbandoni che si verificano nelle diverse classi della scuola secondaria superiore, ma anche di quella quota, percentualmente modesta ma rilevante in termini assoluti, di ragazzi che escono dalla scuola media senza aver conseguito la licenza e di quelli che, pur provvisti di licenza, non si iscrivono alla scuola secondaria superiore; a ciò bisogna aggiungere, oltre a minoranze che possono sfuggire anche alle anagrafi sanitarie regionali e che però sono di solito note ai servizi sociali dei Comuni, i dispersi della for-

mazione professionale e dell'apprendistato. E solo conoscendo non solo la consistenza numerica dei *drop out* ma anche i *drop out* come persone – con le loro storie scolastico-formative e con i loro bisogni – si possono attivare gli interventi, i servizi, le politiche necessarie a prevenire e a compensare. Ma sia la costruzione delle anagrafi che l'attivazione dei servizi di orientamento sono state finora ostacolate da ritardi di vario tipo da parte dei diversi attori istituzionali che ne hanno la responsabilità. Ritardi che talora hanno ragioni oggettive, ma che forse derivano anche da una sottovalutazione del problema e del suo impatto sulle persone e sul contesto sociale ed economico. O da interpretazioni riduttive, come se il fenomeno e perfino la sua lettura fossero di interesse e di prerogativa pressoché esclusiva del sistema scolastico. Su questo insieme di difficoltà pensa, comunque, anche l'immaturità, nel nostro Paese, delle politiche dell'orientamento e la grave assenza, pur nell'affastellarsi di iniziative orientative dei più disparati attori istituzionali e sociali, di servizi di informazione, consulenza, orientamento adeguati, sul piano organizzativo e su quello delle figure/competenze professionali, ad intervenire su soggetti come sono gli adolescenti espulsi dai circuiti formativi.

### **I percorsi sperimentali per il rientro nei circuiti scolastici**

Dati di importanza cruciale sul fenomeno della dispersione, sulle sue cause e dinamiche e anche su come contrastarlo, dovrebbero del resto esserci consegnati dai numerosissimi progetti di prevenzione dell'insuccesso scolastico e di recupero dei suoi effetti che negli ultimi quindici anni sono stati promossi e finanziati nel sistema scolastico italiano da una pluralità di attori istituzionali, il ministero della pubblica istruzione, le Regioni e le autonomie locali, le istituzioni scolastiche da sole o in rete, spesso con la collaborazione ed il sostegno del privato sociale e di altri soggetti pubblici e privati attivi nel territorio e nelle diverse realtà economiche.

Nessuno, oggi, è in grado di quantificare con precisione l'entità complessiva delle risorse economiche, tra nazionali e locali, che sono state impegnate in questo campo, ma quello che è soprattutto mancato fino a questo momento è stato un lavoro scientifico di documentazione delle azioni e di monitoraggio/lettura comparata dei risultati.

Non lavorano in modo coordinato, infatti, gli istituti che hanno compiti di promozione della ricerca educativa e di documentazione dell'innovazione come gli Irre, e neppure il corpo professionale degli ispettori scolastici. Più in generale pesano,

anche da questo punto di vista, la crescente articolazione del sistema educativo e le difficoltà di vario tipo che hanno finora ostacolato il tradursi in una nuova *governance* dei processi di decentramento.

Autonomie scolastiche, autonomie locali, regioni costituiscono, al momento, un'interessante poliarchia, tanto ricca di processi innovativi quanto povera di elementi unificanti e condivisi dal punto di vista degli obiettivi formativi, degli standard di competenze, degli indicatori di risultato. Ci sono, come è noto, forti ritardi nell'elaborazione di una nuova cultura della valutazione. Chi ha lavorato e lavora nei progetti di contrasto della dispersione sa, dunque, molte cose sulle sue cause, sulle caratteristiche dei soggetti a rischio di insuccesso scolastico e di abbandono, e anche sulle azioni didattiche e formative che hanno maggiore possibilità di successo o che lo assicurano più facilmente. Un patrimonio prezioso, che non è però diventato patrimonio comune di analisi e di modelli di intervento e non ha quindi ancora sedimentato culture professionali innovative in grado di diffondersi e di essere punto di riferimento per l'intero sistema.

Nuovi e promettenti elementi di analisi – e, in prospettiva, anche di proposta – potrebbero invece derivare dal cantiere aperto dei percorsi sperimentali triennali attivati a li-

vello regionale a partire dall'accordo in Conferenza Unificata dal giugno 2003 finalizzati, come è noto, al conseguimento di qualifiche professionali e di competenze certificate utili al rientro nei percorsi scolastici da parte di ragazzi tra i 15 e i 17 anni a rischio di dispersione.

Sebbene, infatti, le Regioni abbiano attivato una pluralità di modelli diversi, basati sull'integrazione tra formazione professionale e scuola o viceversa centrati sulla sola formazione professionale o sulla sola scuola, l'esperienza costituisce un laboratorio di grande interesse: sia perché fa riferimento ad un'ipotesi di lavoro ben definita (quella per cui un radicale cambiamento delle modalità di apprendimento rispetto a quelle prevalenti nel contesto scolastico tradizionale può restituire motivazione e disponibilità ad apprendere) sia perché l'attuazione dei percorsi è stata sostenuta dalla definizione di standard condivisi, dalla realizzazione di misure di sistema, da azioni di monitoraggio di processo e di risultato. È dunque possibile – e, in effetti, ci si sta muovendo in questa direzione sia a livello di singole Regioni sia a livello centrale – verificare la correttezza o meno dell'ipotesi di lavoro, valutare e confrontare i risultati ottenuti in termini sia di successo formativo che di rientro nel sistema scolastico, analizzare e modellizzare le metodologie didattiche

più efficaci, individuare le misure integrative migliori (orientamento, affiancamento, *tutoring*, ecc.).

Occorre, inoltre, osservare che la numerosità dei soggetti coinvolti – ormai più di 74.000, ma la domanda non è stata tutta attivata per carenza di risorse – e la compresenza, in alcune Regioni, di modelli di attuazione diversi, fanno dell'esperienza un campo di indagine molto ricco ed importante, anche per studiare da vicino le diverse tipologie della dispersione e delle cause che la determinano.

Altri elementi di notevole interesse, sempre per esplorare l'arcipelago della dispersione e delle strategie individuali e pubbliche per contrastarla e recuperarla, sono diverse offerte formative appartenenti all'educazione degli adulti per il recupero dei titoli di studio della scuola di base e per il conseguimento, nei corsi serali, delle qualifiche professionali e dei diplomi: e in particolare quelle che, rivolte per lo più a giovani adulti fino ai 25 anni, attivano percorsi misti di scuola e orientamento/formazione professionale, metodologie incentrate sull'apprendimento in contesti operativi, strumenti e azioni didattiche fortemente declinate sulla specificità dei soggetti in formazione e dei loro bisogni, relazioni educative fortemente individualizzate. Non manca, dunque, "il materiale" da studiare ed analizzare. Non mancano neppure le esperienze e le piste di cui verificare i risultati.

Purché la questione della dispersione, così frequentemente evocata come il problema dei problemi, sia prima o poi messa davvero al centro della discussione professionale e politica sul sistema educativo italiano.

Purché la questione della dispersione, così frequentemente evocata come il problema dei problemi, sia prima o poi messa davvero al centro della discussione professionale e politica sul sistema educativo italiano.

#### note

<sup>1</sup> Ludovico Albert, Enrico Allasino, Piera Cerutti . *Dispersi e ritrovati. Indagine sui percorsi di uscita dalla scuola e di rientro in formazione dei giovani torinesi*, Torino, Bollati Boringhieri 1996.

<sup>2</sup> In *Professionalità*, novembre 2005.

