



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa

**Cabina di regia per la lotta alla dispersione
scolastica e alla povertà educativa**

Sommario

Premessa	3
1. Consapevolezze da cui partire	5
1.1 Un fenomeno complesso	5
1.2 Strategia nazionale e centralità dei ragazzi	6
2. Definizione, entità e caratteristiche del fallimento formativo in Italia	7
2.1 Cura del lessico e consapevolezza dei contesti	7
2.2 Dati MIUR aggiornati e più precisi	8
2.3 Dati PISA sulle povertà di competenze in aree di sapere irrinunciabile, confermati da INVALSI e correlati alle condizioni di partenza sociale e culturale dei ragazzi	10
2.4 I parametri dell'Unione Europea e la categoria degli <i>early leavers from education and training</i> (ELET)	13
2.5 L'evoluzione del fenomeno degli ESL.....	14
2.6. La dimensione ereditaria degli ESL	16
2.7 ESL, aree geografiche specifiche e nuove competenze analitiche del MIUR.....	17
2.8 Rilevanza dei servizi e scuole per la prima infanzia – <i>starting strong</i> / iniziare bene.....	18
2.9 Il rischio determinato dalla forte presenza criminale, le esperienze attive sul campo e l'affacciarsi di primi esempi di contrasto educativo istituzionale in aree di particolare gravità.....	20
2.10 I minori stranieri e i meriti di integrazione della nostra scuola, i MSNA e i pericoli di mancato aggancio di molti ragazzi da parte del sistema, la persistenza di maggiori rischi di ritardi, insuccesso e <i>drop out</i>	21
2.11 I minori rom, sinti e caminanti.....	26
2.12 La variabilità tra le scuole, l'inclusione sociale, l'esempio e la prospettiva delle comunità educanti territoriali e l'impegno contro le classi-ghetto	27
3. Lo scenario entro cui il fallimento formativo avviene: il nostro complesso paesaggio educativo	30
3.1 La scena mutata	30
3.2 Il bambino unico	31
3.3 Gli spazi della socialità	31
3.4 La condivisione delle regole e la scuola laboratorio	32
3.5 Le nuove tecnologie – il cosa e il come dell'apprendimento	33
3.6 Nuovo paesaggio educativo e esclusione precoce	34
4. Per la scuola democratica, accogliente e rigorosa	34
4.1 La scuola di massa	35
4.2 L'alfabetizzazione del Paese	35

4.3	La dealfabetizzazione del Paese e la cultura della misurazione dei risultati.....	35
5.	Indirizzi e indicazioni per la lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce	36
5.1	Il perdurare della scuola di classe	36
5.2	Ritrovare la centralità dell'apprendimento, la coesione sociale e la via delle opportunità per tutti	37
5.3	Per uscire dalla crisi: le indicazioni dell'UE	38
5.4	Per uscire dalla crisi: le indicazioni dell'ONU	39
5.5	Per uscire dalla crisi: le indicazioni della VII Commissione Camera	40
5.6	Per uscire dalla crisi: le ripetute indicazioni provenienti dalle nostre diffuse buone pratiche ...	41
5.7	Per uscire dalla crisi: è urgente una risposta complessiva che sappia affrontare un fenomeno complesso e multifattoriale	43
6.	Un sistema di raccomandazioni per dare forza alla lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce	44
6.1	Misure di sistema e un'unica regia	44
6.2	Misure finalizzate al miglioramento delle strutture, alla migliore gestione del tempo scuola, all'innovazione pedagogica e didattica.....	46
6.3	Misure finalizzate al rafforzamento dell'istruzione professionale	49
6.4	Indicazioni concrete per creare le aree di educazione prioritaria	50
6.5	Dare nuova forza ai buoni indirizzi e alle buone pratiche di contrasto del fallimento formativo	52
6.6	Aprire una discussione pubblica ben istruita su alcuni nodi irrisolti del nostro sistema educativo	54

Premessa

E' 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.

La dispersione non è un epifenomeno marginale, per quanto numericamente significativo; non è solo una disfunzione della scuola; per il sistema di istruzione e formazione non è un problema, è *il problema*. Ma, ancora di più, la dispersione è causa e insieme conseguenza di mancata crescita e, al contempo, di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese ed è l'indicatore di una deficienza del nostro sistema in termini di equità.

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.

Le varie indagini sul fenomeno che si sono susseguite - a partire almeno dalla seconda metà degli anni ottanta del secolo scorso ma già ben presenti in *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiana, cinquanta anni orsono - ne hanno, di volta in volta, nel corso delle diverse stagioni della vicenda nazionale, chiarito i contorni e hanno dato evidenze dalle quali bisogna partire per intervenire.

Nel 2014 la VII Commissione della Camera dei deputati approvò un documento, elaborato al termine di una indagine conoscitiva, molto larga e partecipata, sulle strategie per contrastare

la dispersione scolastica¹, delineando delle linee di indirizzo anche sulla base di un rapporto del MIUR. Si tratta solo del più recente documento prodotto dalle Istituzioni democratiche che disegna una risposta condivisa a una situazione intollerabile, universalmente riconosciuta come tale da ogni parte politica e da tutte le forze sociali e della cultura. Questo ennesimo documento di indirizzo è nato da quanto, da decenni, fanno le scuole, il privato sociale, gli enti locali e dal maturare – grazie alla pratica educativa viva ed al dibattito pubblico informato – di migliaia e migliaia di buone esperienze diffuse ovunque in Italia, nelle scuole e nel più largo mondo della formazione e dell'educazione. Nello stesso tempo - e spesso in sinergia con le azioni degli attori in campo - l'amministrazione scolastica centrale e periferica, le regioni, gli enti locali sono intervenuti con misure dedicate e di sistema, hanno destinato risorse e promosso indirizzi, analisi, azioni. L'OCSE, le Nazioni Unite, la UE attraverso Commissione e Parlamento, studiosi, analisti hanno dato il loro contributo a un dibattito costante e ricco. Abbiamo dati, evidenze, indicazioni e obiettivi chiari e largamente condivisi ² tra Italia e UE.

Questo grande deposito di esperienze, riflessioni e studi ci segnala da tempo, in modo inequivocabile e concorde, che per raggiungere gli obiettivi - insieme italiani ed europei - in tema di inclusione sociale legati alla battaglia contro il fallimento formativo occorrono azioni concertate con tutti gli attori educativi e sociali ed è indispensabile anche riavviare un dibattito onesto sui nodi concettuali, politici e operativi che attengono alla questione cruciale del perché tanto lavoro non ha prodotto un risultato da tutti auspicato.

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.

¹ Il testo dell'indagine è reperibile all'indirizzo: http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/co7_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021.U1.como7.indag.co7_dispersione.0008.pdf

² Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare, *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile*, ottobre 2017, *Gli obiettivi individuati per garantire lo sviluppo del potenziale umano sono, quindi, tesi a ridurre le disuguaglianze sociali e gli squilibri - anche territoriali - nella distribuzione della ricchezza, promuovendo politiche del lavoro e dell'istruzione inclusive, eliminando lo sfruttamento del lavoro e garantendo l'accesso universale ai servizi di base.*

In quest'ottica, gli obiettivi strategici sono così individuati:

- .1 *Ridurre la disoccupazione per le fasce più deboli della popolazione*
- .2 *Assicurare la piena funzionalità del sistema di protezione sociale e previdenziale*
- .3 *Ridurre il tasso di abbandono scolastico e migliorare il sistema dell'istruzione obbligatoria*
- .4 *Combattere la devianza attraverso prevenzione e integrazione sociale dei soggetti a rischio.*

Il testo integrale è reperibile all'indirizzo:

http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsv_ottobre2017.pdf.

L'Italia è già ora in grado di dare seguito al suo impegno davanti ai suoi cittadini e alla comunità internazionale, riconoscendo nel decisivo impegno a battere il fallimento formativo la condizione per favorire lo sviluppo delle competenze degli individui oggi esclusi all'avvio della vita e per favorire una condizione essenziale per la tenuta sociale del Paese e la sua crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile.

Il Paese può dire che è giunto il tempo dell'azione concorde dell'intera comunità nazionale che, se saprà agire come comunità, potrà superare inerzie e lentezze, investire bene e con costanza i soldi pubblici, chiamare a un'azione sinergica anche le molte risorse private già impegnate, superare le incoerenze tra misure prospettate e attuate, regolare le disfunzioni burocratiche e le sovrapposizioni presenti nelle e tra istituzioni.

La finalità, ambiziosa ma inderogabile, di questo Rapporto della cabina di regia presso il MIUR è di avviare tale prospettiva proponendo alle forze sociali e a ogni parte politica di dedicare il prossimo quinquennio e la prossima legislatura a un'azione di unità nazionale tesa ad abbattere i tassi di abbandono di scuola e formazione ben sotto il 10% in ogni area del Paese, elevare il livello delle conoscenze e competenze irrinunciabili a partire da quelle previste per l'istruzione e formazione obbligatorie, coniugare, ovunque, lotta alle povertà e impegni per il successo formativo.

È urgente sostenere e innovare le politiche pubbliche dedicate a contrastare il fallimento formativo:

- favorendo la costruzione di una stabile rete nazionale di esperti con competenze elevate nelle politiche e nei dispositivi di contrasto, legandole alle estese buone pratiche esistenti, nelle scuole e fuori;
- creando un solido coordinamento nazionale che non può che essere prerogativa del Governo con il controllo del Parlamento.

1. Consapevolezze da cui partire

Dobbiamo ribadire alcune consapevolezze dalle quali partire:

- il fallimento formativo è un fenomeno complesso, che riunisce molte cose insieme, fortemente correlato con ogni dimensione della crisi educativa presente nel nostro Paese;
- il fallimento formativo, per essere credibilmente contrastato, ha bisogno di una strategia nazionale unitaria condivisa da tutti.

1.1 Un fenomeno complesso

La dispersione è sfaccettata e diversificata, si verifica a diversi stadi del percorso scolastico, si presenta sotto forma di fenomeni differenti per ambiente sociale, genere, età, collocazione

geografica; si manifesta nelle forme dell'abbandono, dell'uscita precoce dal sistema formativo, dell'assenteismo, del deficit nelle competenze di base: gli studenti si perdono da un ciclo all'altro, non vengono intercettati, si disperdono nel primo biennio delle superiori, non apprendono abbastanza o acquisiscono conoscenze incerte, spezzettate e mai consolidate che inficiano le prospettive di crescita culturale e professionale, migrano tra scuole per poi sparire dal circuito troppo presto e in molti modi, evadono l'obbligo o frequentano saltuariamente e passivamente, etc.

Tali diversi e spesso contestuali fenomeni hanno come esito le diverse condizioni di esclusione educativa di *Early school leaving*, *Neet*, *Acheviement gap*, assenteismo.

1.2 Strategia nazionale e centralità dei ragazzi

È un universo o, per dirla con una figura mitologica, un mostro a cento teste. E combattere un mostro a cento teste impone interventi multipli, variati, flessibili eppure costanti, sempre diversamente calibrati: strumenti, tattiche, approcci differenti ma entro un unico piano ben guidato e seguito nel tempo.

Occorre, dunque, una strategia nazionale unitaria che, nel rispetto di competenze e responsabilità che sono plurali, riconosca che non si parte da zero e che molto già si va attuando, coordini e finalizzi le azioni e gli strumenti già messi a punto, ne preveda di nuovi, orienti gli interventi in ragione dei diversi problemi, eviti sovrapposizioni e vuoti, duplicazioni e carenze. Occorre affrontare il problema con uno sguardo ampio e con una visione prospettica. Occorre, insomma, un sistema di coerenze politiche che faccia capo al Governo, con l'accordo pieno di regioni e comuni e il forte controllo del Parlamento. Non una nuova legge o un set di misure ulteriori ma una regia politica seria fondata su un patto nazionale condiviso che serva a riconoscere ciò che già funziona sostenendo la prospettiva di un consolidamento delle buone pratiche, eviti di dare seguito e di finanziare cose inutili, coordini le tante buone misure e azioni nazionali, regionali e locali, prospetti policies e operatività differenziate secondo diversi contesti, problemi, magnitudo dei fenomeni, etc.

L'obiettivo di questo documento è la definizione di un piano che abbia tali caratteri nell'agire per contrastare la dispersione scolastica e per intervenire sulle periferie in termini di inclusione precoce di bambini e ragazzi, insieme educativa e sociale.

La bussola per far sì che questo possa ragionevolmente accadere è data dalla centralità dei ragazzi e delle ragazze, dei loro diritti e dell'effettivo cambiamento nella loro concreta esistenza che ogni misura deve poter determinare e, perciò, nella definizione delle politiche in termini di azioni misurabili e documentabili secondo indicatori di *outcome* così come definito dall'UE per le politiche di coesione – le quali riguardano, indubbiamente e in primo luogo, proprio le politiche di contrasto del fallimento formativo³.

³ UE, Commissione Barca/McCann, *Outcome indicators and targets -towards a new system of monitoring and evaluation in EU cohesion policy* giugno 2011.

2. Definizione, entità e caratteristiche del fallimento formativo in Italia

E' di decisiva importanza, entro tale prospettiva, avere in primo luogo dati scientificamente vagliati, aggiornati, capaci di descrivere la complessità del fenomeno in termini di numeri che ne mostrino l'entità in modo differenziato e ne registrino i trend evolutivi o involutivi in atto e le differenti caratteristiche. Ma è subito bene dire che tale definizione deve e può, a sua volta, vigilare, con cura, sul lessico che usiamo nel definire le cose e soprattutto le persone e deve sapere mettere i dati in costante relazione con i contesti, che sono fatti di vita, storie, condizioni e azioni umane molto variegata, piene di intrecci causali e dimensioni molteplici.

2.1 Cura del lessico e consapevolezza dei contesti

Nella lunga vicenda della "lotta alla dispersione scolastica" in Italia sono state utilizzate molte delle definizioni in uso nei media e nel dibattito pubblico e tra docenti, esperti e operatori sul campo; definizioni spesso improprie, semplificatorie o fuorvianti,. L'uso impreciso del lessico quando definiamo questo fenomeno può essere brevemente mostrato da un semplice repertorio di titoli di giornali degli ultimi decenni: "la scuola in trincea", "insegnanti sotto tiro", "impegno di prima linea", "la casamatta in territorio", "l'avamposto nella lotta per ritrovare i perduti", "caduti sul fronte della dispersione", "dispersi", "caduti sul fronte dell'istruzione", "fallimento dell'offensiva educativa", "mortalità...". A 100 anni dalla I guerra mondiale e a oltre 70 anni dalla ritirata dalla Russia ci ostiniamo ad assumere le metafore della guerra. Quando, invece, stiamo parlando di scuola, relazioni umane, contesti civile e non militari. Il rischio di banalizzare e stereotipare è molto elevato.

Le politiche pubbliche devono evitare di semplificare per un verso e stigmatizzare per l'altro verso; poiché si tratta di bambini e ragazzi, persone in età evolutiva, con la vita davanti, ciò è ancor più vero. Del resto è ben presente al dibattito scientifico internazionale la nozione di cura del lessico, quando si definiscono fenomeni sociali che riguardano persone. La classificazione impropria, generica e/o semplificata produce, infatti, un *making up people*, un plasmare le persone e le categorie di persone in quanto target/bersagli, più che come portatori di diritti e potenzialità umane da riattivare e riscoprire insieme a loro⁴.

Dunque, le politiche pubbliche contro il fallimento formativo avranno tanta più possibilità di riuscita quanto più sapranno utilizzare parole e categorie capaci di riferirsi a persone che crescono in contesti e famiglie difficili e in povertà, a azioni positive in atto, a scuole e altre agenzie educative coinvolte nel lavoro di contrasto che sono chiamate a compiti che possono ottenere risultati duraturi e significati solo se fanno parte di politiche pubbliche multi-dimensionali molto più vaste.

(http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/doc/performance/outcome_indicators_en.pdf).

⁴ Hacking I., *Categorie di persone: un bersaglio mobile*, in Rivista delle politiche sociali, 3/2009, Ediesse, Roma.

L'Atlante di *Save the children* 2017⁵, recentemente pubblicato, accompagna il suo esame del fallimento formativo con parole che rendono bene i compiti, insieme, di definizione del fenomeno e di analisi dei contesti complessi, spesso drammatici, di fronte ai quali ci troviamo e con i quali scuole e altre agenzie – che sono parte esse stesse di ogni contesto complesso – fanno i conti:

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.

Il riferirsi ai diversi dati disponibili deve fare i conti con tutto questo e, perciò, in primo luogo, con i differenti contesti e soprattutto con le storie dei ragazzi che perdiamo.

2.2 Dati MIUR aggiornati e più precisi

Entro tale dimensione di attenzione alle persone, i dati MIUR resi pubblici di recente⁶ mostrano, molto correttamente, un paesaggio molto composito del fallimento formativo in Italia evidenziando, meglio che in passato, i buchi nel nostro sistema di "tenuta dentro". Di questo paesaggio fanno parte:

- gli alunni che interrompono la frequenza senza valida motivazione *prima della conclusione dell'anno scolastico* nella scuola secondaria di I e di II grado;
- gli alunni che abbandonano (nei due ordini di scuola) *nel passaggio all'anno successivo* dopo aver frequentato tutto l'anno;
- gli alunni che lasciano nel passaggio alla scuola secondaria.

La base informativa dell'Anagrafe del MIUR non è ancora al pieno delle sue potenzialità anche se ha fatto notevoli passi in avanti. Ciò è largamente imputabile alla mancata o parziale, applicazione- di quanto previsto in materia di coordinamento sui dati dal D.Lgs. n. 76 del 2005.

In ogni caso, il recente documento MIUR ci consente di sapere quanti alunni «a rischio dispersione in corso d'anno» rientrano nel sistema scolastico a settembre e, così, di "pulire" (nelle regioni che hanno condiviso le banche dati aderendo nel 2015-16 al programma di Iscrizioni on-line) il dato del rischio di abbandono da quello dei trasferimenti ad altri sistemi di formazione, in particolare la Formazione professionale che è in capo alle regioni. Tale sguardo, più affinato che in passato, ci permette di scremare il rischio dispersione di quasi 42.000 alunni rientrati nel sistema di istruzione o di formazione professionale nei diversi

⁵ Save the Children, *Atlante dell'infanzia a rischio – lettera alla scuola*, Enciclopedia Treccani, 2017.

⁶ MIUR, DGCASIS, Ufficio Statistica e Studi, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s 2016/2017*.

tasselli individuati (in corso d'anno nella scuola secondaria di I e II grado, nel passaggio dal primo al secondo ciclo, tra i frequentanti che non si iscrivono all'anno successivo). Così ora sappiamo che ben 25.000 alunni (sui 34.000 dati per dispersi) in realtà trasmigrano alla formazione professionale nel passaggio dal primo al secondo ciclo. Nel tempo, l'Anagrafe dovrebbe permettere di rilevare anche il caso dei rientri tardivi, che avvengono a due o più anni dall'uscita dalla scuola.

Oltre a depurare il dato in uscita, i nuovi dati del MIUR precisano molto meglio alcuni caratteri del rischio di fallimento formativo perché computano categorie che sfuggivano fino ad oggi alle rilevazioni aggregate.

Un primo caso è dato dagli alunni ritirati entro il 15 marzo generalmente ascritti fin qui tra i rientranti nell'anno successivo i quali, in realtà, tendono a non fare ritorno a settembre.

Un secondo caso è rappresentato dai «trasferiti non più frequentanti», ovvero da quegli alunni che, contrariamente a quanto comunicato ufficialmente alla scuola, non passano ad altro istituto ma fuoriescono dal sistema scolastico nel corso dell'anno. Circa il 70% degli alunni che comunicano di trasferirsi ad altra scuola nella secondaria di I e II grado senza completare il passaggio nel corso dell'anno, non rientrano nel sistema l'anno successivo. Si tratta di 15.000 ragazzi.

Un terzo caso riguarda gli alunni che, pur avendo concluso l'anno scolastico da frequentanti, non si presentano all'inizio di quello successivo senza fornire una valida motivazione alle scuole (che sono tenute a registrare l'evento all'Anagrafe e a ricostruirne le ragioni): 7.000 alunni nei primi due anni della scuola secondaria di I grado e più di 71.000 nei primi quattro anni della scuola superiore (con un picco nel primo biennio). Questi sono da osservare anche se è plausibile che si trasferiscano a altra scuola senza comunicarlo. E questo conferma l'estrema difficoltà di ogni conteggio dei "persi alla scuola" che spesso non lo sono davvero e altrettanto spesso lo sono, invece, e non lo sappiamo.

I recenti dati del MIUR ci consentono, in ogni modo, di poter stimare un tasso potenziale di abbandono, per il periodo considerato, dell'1,35% nella secondaria di I grado e del 4,3% nella secondaria di II grado. E' un dato assai più consistente rispetto a quello presentato nel Focus sulla dispersione precedente del MIUR e che denota un grado di avvicinamento ai dati in uscita riferiti ai 25enni, spiegando meglio i passaggi critici nei quali è plausibile che avvengano gli abbandoni. Infatti, in termini assoluti, il MIUR oggi considera, grazie a dati sorvegliati e seriamente esaminati dell'Anagrafe, 23.000 alunni "a rischio dispersione" nella secondaria di I grado e 112.000 alunni nella scuola secondaria di II grado. Tali dati vanno certamente depurati ancora da probabili trasferimenti di scuola o verso la formazione professionale non registrati dal sistema a causa di molti fattori (la difficoltà di avere un controllo totale sui processi, la mancata applicazione in alcune regioni della norma 76/2005 o altro). Tuttavia ci si sta, appunto, avvicinando agli ordini di grandezza suggeriti dall'indicatore degli *Early leavers from education and training* – ELET.

I nuovi dati MIUR fanno, inoltre, parlarci in modo meglio dettagliato della categoria di ragazzi che abbandonano che più preoccupa: quella dei precocissimi abbandoni della scuola durante il primo ciclo dell'istruzione obbligatoria, nelle "scuole medie". Risulta che questi ragazzi sono:

- in numero maggiore nel Mezzogiorno;
- soprattutto in Sicilia e in Campania;
- in prevalenza maschi;
- spesso di origine straniera (3,3% contro lo 0,6% degli alunni di cittadinanza italiana), in particolare nati all'estero.

I dati MIUR, poi, ci confermano un'evidenza molto presente a scuole e operatori sul campo, fin dai tempi di don Milani: in tutti i gradi di istruzione e anche nella formazione professionale l'abbandono colpisce soprattutto gli alunni ritardatari, confermando che le ripetenze sono l'anticamera della dispersione.

2.3 Dati PISA sulle povertà di competenze in aree di sapere irrinunciabile, confermati da INVALSI e correlati alle condizioni di partenza sociale e culturale dei ragazzi

Un lungo dibattito internazionale ci consente di sintetizzare il significato di "saperi irrinunciabili", che sono quelli che:

- consentono di avere una base di conoscenze e competenze tale da potere esercitare la cittadinanza attiva;
- permettono di riprendere gli studi nel corso della vita.

Pur consapevoli che è un *pattern* multi-fattoriale a determinare l'esclusione e la rinuncia nel campo delle conoscenze dei ragazzi e dei giovani, possiamo dire che - per ciò che attiene al quadro di riferimento italiano - una buona acquisizione di quanto descritto nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* garantisce un sapere di cittadinanza pienamente accettabile in età precoce e capace di assicurare sufficienti competenze per potere riprendere gli apprendimenti durante la giovinezza e nel corso della vita.

Le competenze fondamentali in *literacy* e *numeracy* vengono attestate, per l'Italia, dalla serie storica dei dati PISA e da quelli più recenti che, purtroppo, confermano una seria debolezza nelle competenze irrinunciabili, correlata con l'origine familiare e territoriale, condizionate, dunque, dall'esclusione sociale e culturale nella quale vivono e crescono bambini e ragazzi. La scuola italiana è tuttora "di classe" – come diceva don Milani 50 anni fa.

Se si esaminano i ragazzi con i livelli più bassi di competenza nei saperi irrinunciabili della matematica di base e della lettura (*low achievers*), il 36% dei quindicenni figli di poveri non raggiunge le competenze minime in matematica e il 29% in lettura e comprensione di semplici testi. E, ancora una volta, vi è un forte divario territoriale: i quindicenni con basse

conoscenze in lettura e in matematica sono, rispettivamente, il 23% e il 20% ma al Sud sono il 34 % e il 30%⁷.

Secondo i dati PISA 2015, un terzo degli studenti 15enni non raggiunge un livello di competenze sufficiente in almeno una delle 3 materie oggetto dell'indagine PISA: lettura, matematica, scienze. Lungi dall'essere una misura perfetta, la quota dei *low achievers* aiuta a valutare l'ordine di grandezza del problema. Più in particolare, secondo PISA 2015, in Italia un alunno su quattro non raggiunge le competenze minime in matematica: ha grandi problemi a far di conto, elaborare dati, utilizzare le formule principali. Non va meglio in quanto a padronanza della lingua. Così un quindicenne su cinque ha gravi difficoltà ad analizzare e comprendere il significato dei testi scritti, e un alunno su tre non raggiunge la sufficienza (livello 2) in almeno una delle tre discipline ritenute fondamentali da OCSE per l'esercizio del diritto di cittadinanza.

Tale situazione va, tuttavia, osservata entro un paesaggio che risulta molto articolato, in particolare in riferimento alle diverse capacità di ottenere risultati medi accettabili, per esempio, nelle competenze in lettura tra scuola primaria e scuola secondaria di I grado. Colpisce in particolare il confronto tra i dati PISA sopra richiamati e la recentissima indagine IEA PIRLS⁸ sulle competenze in lettura alla fine della quarta classe di scuola primaria. Questi ultimi dati vedono un miglioramento in lettura dell'Italia anche - a fronte della maggiore presenza di bambini stranieri non nativi - e risultati globali in media con gli altri Paesi. Ciò fa capire che, probabilmente, vi è una tenuta educativa e didattica migliore nella scuola primaria italiana, che si mostra capace di assicurare risultati positivi in una competenza-chiave quale la lettura e comprensione dei testi ma che questi risultati non sono confermati dal percorso scolastico successivo, tra i 10 e i 15 anni.

Nonostante la probabile maggiore tenuta nella funzione promuovente della scuola primaria rispetto ai gradi successivi di istruzione, per quanto riguarda la grande questione del rapporto tra origine sociale dei bambini e ragazzi e competenze acquisite grazie alla scuola, la correlazione tra condizioni di partenza e rischio di mancate conoscenze fondamentali è, secondo PISA 2015, pienamente attestata dai dati. Infatti quasi un alunno quindicenne su due (47%) appartenente al primo e più disagiato quinto dell'indice socioeconomico non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, otto volte tanto rispetto a un coetaneo che cresce in una famiglia dell'ultimo e più agiato quinto (6%). Le forti oscillazioni territoriali suggeriscono inoltre che in alcune aree del Paese la scuola e gli altri interventi sociali sono in grado di compensare meglio le povertà di risorse delle famiglie. Nel Nord gli alunni

⁷ Save The Children, *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?*, maggio 2016.

(<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>).

⁸ L'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) della IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) – che studia l'apprendimento della lettura negli studenti di 9-10 anni frequentanti in Italia (e nella maggior parte dei Paesi) il quarto anno di scolarità - viene realizzata ogni cinque anni, a partire dal 2001, e ha visto un costante aumento del numero dei Paesi partecipanti. Al ciclo 2016 dello studio hanno aderito 50 Paesi. Per il nostro Paese, l'indagine è condotta dall'INVALSI che ha presentato i risultati, che mostrano risultati nazionali buoni, nel corso del Seminario di Roma del 5 dicembre 2017.

svantaggiati che non raggiungono le competenze minime sono il 26,2% contro il 44,2% del Sud. Si tratta, con ogni probabilità, di un complesso mix di intensità dei fattori di esclusione e di marcata debolezza delle politiche pubbliche in parti del Paese con classi dirigenti e amministratori non all'altezza dei compiti.

Questa fotografia viene sostanzialmente confermata, su altri gradi e ordini di studio, dalle indagini condotte periodicamente dall'Istituto nazionale per la valutazione (INVALSI). L'INVALSI calcola l'indicatore ESCS⁹, sul modello di PISA, per gli studenti del quinto anno della scuola primaria e del secondo anno della secondaria di II grado (sulla base delle informazioni riportate nel questionario studenti) e disaggrega i punteggi medi in italiano e matematica degli studenti secondo la loro collocazione nei quattro quartili della distribuzione di ESCS (il primo quartile comprende valori fino al 25%, e il quarto i valori successivi al 75° percentile). Questa analisi mostra come nei due diversi ordini di scuole il punteggio degli alunni cresca regolarmente dal primo al quarto livello. Ad es. nella quinta primaria si osserva un distacco di oltre 30 punti tra lo *score* medio in italiano dei bambini con l'indice ESCS più basso e quello dei più agiati (184,1 contro 216,7) e di 28 punti nella seconda classe della scuola secondaria di II grado (185,3 contro 213,9). «Per la seconda classe della secondaria di secondo grado – si legge nel rapporto INVALSI – un ulteriore elemento a conferma dell'influenza delle condizioni socio-economiche sui livelli di apprendimento lo si può desumere da un semplice confronto tra il valore mediano dell'indice di status rispettivamente nei Licei, negli Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali [...] è evidente come il valore mediano dell'ESCS cresca in funzione del tipo di scuola, riflettendo la medesima gerarchia che si osserva nei risultati delle prove».¹⁰ L'indice ESCS calcolato da INVALSI passa infatti da + 0,47 per i licei, a - 0,14 per i tecnici, a - 0,60 per gli istituti professionali.

E' altresì interessante notare come differenze analoghe si riscontrino nell'analisi di altre categorie. Per esempio, gli alunni cosiddetti posticipatari – in prevalenza perché ripetenti, ma in parte perché entrati in ritardo nel sistema di istruzione – presentano un indice ESCS più basso dei loro compagni anticipatari, spesso invece associati a una situazione familiare avvantaggiata (- 0,65 contro +0,21 nella quinta primaria) e ottengono risultati medi nettamente inferiori: oltre 30 punti in meno in italiano sia nei confronti degli alunni in regola, sia nei confronti degli anticipatari (169 contro 201). Anche gli alunni di origine straniera ottengono in media risultati sistematicamente inferiori ai loro omologhi italiani, ma il divario è più ridotto per gli alunni nati in Italia: in quinta elementare il punteggio medio degli alunni con cittadinanza italiana raggiunge 204 punti, contro i 184 punti delle seconde generazioni e i 173 degli alunni senza cittadinanza italiana e nati all'estero. Il divario tra alunni con cittadinanza e seconde generazioni tende a diminuire fino alla fine del primo ciclo, per tornare leggermente a crescere nella scuola secondaria di II grado.

Così il cadere fuori (*dropping out*) dal nostro sistema scolastico e formativo e l'imparare meno sono condizioni, all'avvio della vita, che riguardano tendenzialmente, sempre e molto di più, i

⁹ ESCS – Indice di stato socio economico culturale - www.istruzione.it/snv/allegati/01_A_INVALSI_escs_slide.pdf.

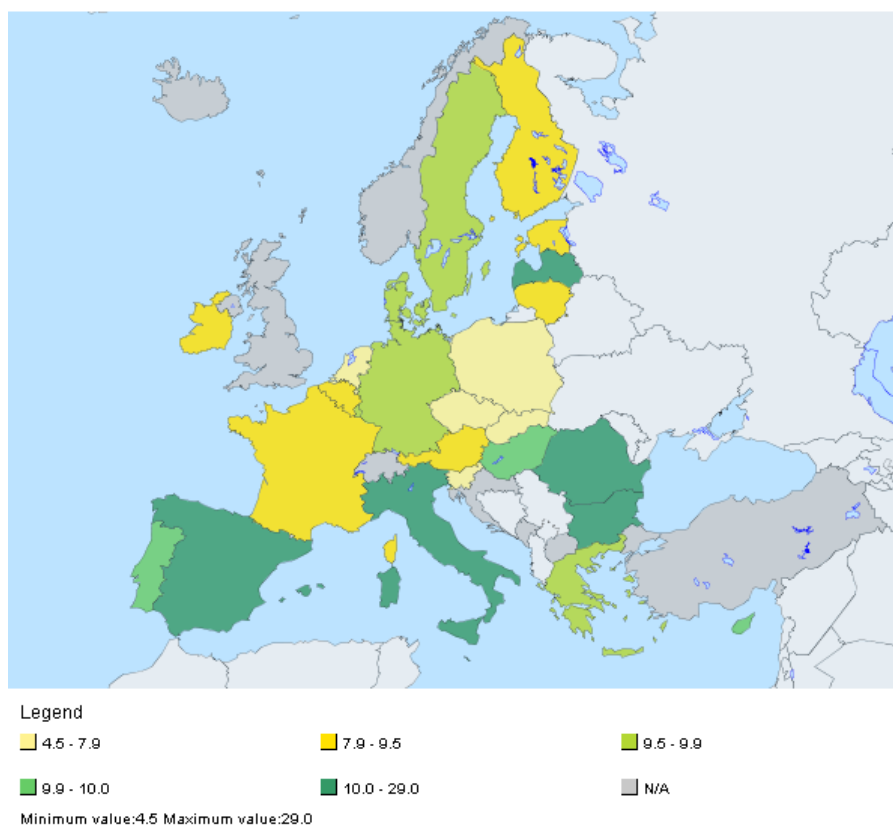
¹⁰ INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati*, 2017, p. 71.

figli di famiglie povere e povere di istruzione, a maggior ragione se crescono in contesti territoriali escludenti, in particolare nel Mezzogiorno ma anche nelle periferie urbane di tutta Italia, in modo marcato se stranieri con un forte trend migliorativo se di seconda o terza generazione e peggiorativo se non nati in Italia.

2.4 I parametri dell'Unione Europea e la categoria degli *early leavers from education and training* (ELET)

La misura degli "abbandoni precoci da istruzione e formazione" è da tempo valutata con parametri condivisi nell'UE. In particolare la categoria degli *early leavers from education and training* (ELET) è uno dei due indicatori relativi al settore istruzione e formazione scelti per monitorare i progressi dell'Unione Europea verso gli obiettivi strategici di crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva" fissati per il 2020.

La mappa proposta qui di seguito rappresenta le percentuali di *early school leavers* rilevate nei Paesi membri e evidenzia la criticità che dobbiamo saper affrontare¹¹:



L'indicatore ESL è definito come percentuale della popolazione fra i 18 e i 24 anni che ha conseguito al massimo il titolo di scuola secondaria inferiore e non frequenta altri corsi scolastici né svolge attività formative. Per questo indicatore la strategia EU 2020 ha

¹¹ La mappa qui riportata ed il grafico di pag. 13 sono reperibili all'indirizzo:
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/mapToolClosed.do?tab=map&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tesemo20&toolbox=types>; <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&language=en&pcode=tesemo20&toolbox=type>

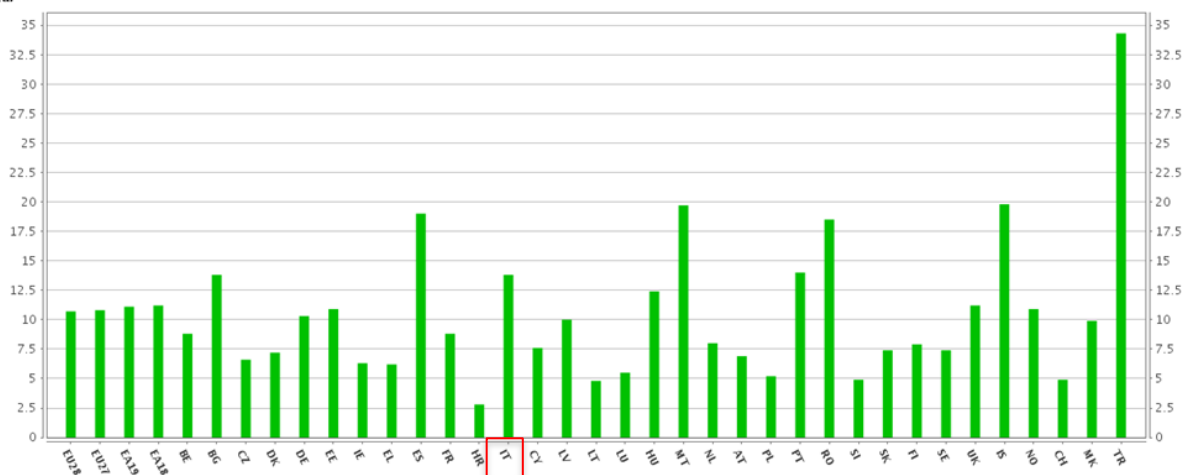
mantenuto il target, non raggiunto nel 2010, definito nell'ambito della "strategia di Lisbona", cioè che la percentuale di abbandoni precoci in tutta l'Unione non superi il 10%.

È però importante essere consapevoli del fatto che la categoria ESL è termine più largo di mero "abbandono scolastico". E' utilizzato per tutti coloro che non hanno raggiunto un titolo di scuola superiore né un qualifica professionale perché hanno interrotto il ciclo di istruzione e/o formazione e possiedono soltanto un diploma d'istruzione secondaria inferiore o più basso né sono, a 24 anni, in una situazione di Life Long Learning (LLL) (Educazione permanente) e tesa al recupero. Si tratta, cioè, delle persone giovani che non solo si trovano a non avere terminato istruzione o formazione all'età giusta ma che sono anche fuori dalla prospettiva di continuità, sia pure riparativa, degli studi o di altro tipo di formazione.

In tale prospettiva va rimarcato che la categoria degli ESL acquista una valenza ancor più importante in alcune situazioni territoriali – come è oggi il Mezzogiorno - nelle quali sono deboli la formazione professionale regolata dalle regioni e l'integrazione tra formazione e lavoro (school-work transition), in cui quasi non esiste una tradizione e un'offerta di apprendistato e di espletamento della formazione entro percorsi scuola-lavoro e in un contesto che, con rare eccezioni, conosce, anche prima della presente crisi, un tasso di disoccupazione e di lavoro nero a bassa qualifica estremamente elevati e una prolungata atrofia del mercato legale del lavoro. Il numero di ESL rimane alto in modo cronico in tale situazione e richiede certamente politiche attive del lavoro di lungo periodo e di speciale forza e articolazione nella direzione di sviluppo territoriale, sostegno alle imprese sane, credito per chi avvia imprese e supporto all'innovazione delle imprese.

2.5 L'evoluzione del fenomeno degli ESL

La situazione dell'Italia, in termini quantitativi, è migliorata negli ultimi lustri. Tuttavia rimane estremamente critica per l'intreccio di tre elementi che, insieme, disegnano una crisi strutturale: alti tassi di abbandono uniti a molte ripetenze, alto numero di ragazzi con bassi livelli nelle conoscenze oggi irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale nonché per esercitare la cittadinanza, forte presenza della povertà minorile.



Early leavers from education and training, 2016- Eurostat

Il carattere strutturale del fallimento formativo acquista ancor più peso perché ci troviamo in situazione di squilibrio demografico: facciamo pochi figli e ancora troppi di questi vivono un fallimento formativo che ne condiziona pesantemente la vita. E poiché a cadere fuori dal sistema d'istruzione e formazione sono quasi sempre i figli di genitori poveri con bassi livelli d'istruzione e che vivono in situazioni multi-fattoriali di esclusione, la nostra scuola mostra di avere indebolito la sua decisiva funzione democratica di ascensore sociale, che ha avuto dall'Unità d'Italia e, in modo molto marcato, dopo la nascita della scuola media unificata nel 1963.

Un esame del *trend*¹², però, evidenzia una decrescita del fenomeno dal 20,8% del 2006 al 13,8 del 2016¹³.

I dati MIUR, inoltre, evidenziano una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze nei tassi di abbandono tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE (UE, 2020), del 10% entro l'anno 2020: si va da un +14 % rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) della Sicilia al -2% del Veneto (8% di abbandoni).

Per quanto riguarda la povertà minorile, 1 milione e 45 mila persone in crescita (3-18 anni) e in età scolare è oggi in condizioni di povertà assoluta, il 10% della popolazione di riferimento, mentre la povertà relativa riguarda quasi 2 milioni di minori, il 19% circa del totale, con una distribuzione territoriale che vede una concentrazione nel Sud e nelle aree urbane dell'esclusione sociale¹⁴.

¹² Cfr. MIUR, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016* cit..

¹³ A questi dati ha fatto riferimento la Ministra Valeria Fedeli nel corso dell'audizione presso la Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie, tenuta in data 27 giugno 2017 e consultabile all'indirizzo <http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/74/audiz2/audizione/2017/06/27/leg.17.stencomm.data20170627.U1.com74.audiz2.audizione.0018.pdf>.

¹⁴ ISTAT, *La povertà in Italia, 2015*.

2.6 La dimensione ereditaria degli ESL

Abbiamo già esaminato il carattere persistente e duraturo del fenomeno. E' bene dare rilievo più generale a tale evidenza. Le ricerche internazionali hanno evidenziato la persistenza generazionale nei livelli di istruzione e di reddito. Nel rapporto del 2016 l'Istat segnala il forte legame in Italia tra processi di mobilità sociale e disuguaglianza:

Nel nostro paese le diseguaglianze si tramandano di padre in figlio, si riproducono cioè tra generazioni. Numerosi studi hanno messo in luce, infatti, come il reddito da lavoro dei figli sia correlato positivamente con quello dei padri. Questo implica che il reddito individuale sia il risultato, oltre che del talento, dell'impegno e dell'ambizione, anche delle opportunità in termini di condizioni patrimoniali e di capitale umano e sociale offerte dalla famiglia di origine¹⁵.

Le variabili considerate dall'Istat sono di diversa natura e indicano una correlazione tra reddito, possesso di una casa, titolo di studio dei genitori e dei figli. L'incidenza del titolo di studio¹⁶ dei genitori sul reddito è particolarmente discriminante e significativa¹⁷:

Nonostante la povertà educativa sia presente anche tra i minori che vivono in famiglie che non sono particolarmente svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, il fenomeno rimane sostanzialmente "ereditario". Come in un circolo vizioso, la povertà economica ed educativa dei genitori viene trasmessa ai figli, che a loro volta saranno, da adulti, a rischio povertà ed esclusione sociale. D'altra parte, come riportato dal rapporto dell'OCSE Education at Glance del 2016, l'Italia si caratterizza come uno dei paesi a più bassa mobilità educativa in Europa. Soltanto l'8% dei giovani italiani tra i 25 e 34 anni 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 con genitori con un livello d'istruzione secondario, e raggiunge il 65% tra coloro i quali hanno genitori con diploma universitario. Sono dati allarmanti, che ci parlano di un Paese nel quale è la "lotteria della natura", e non il talento, a determinare i percorsi educativi e di vita dei ragazzi¹⁸.

La questione economica incide sulla partecipazione alla vita sociale e culturale. Riferisce ancora Save the Children:

La partecipazione ad attività culturali e ricreative, come l'andare a teatro, concerti, musei, mostre, siti archeologici e monumenti, fare attività sportive, leggere libri, ed utilizzare internet, rappresenta anch'essa un importante indicatore dell'opportunità - o della privazione - educativa.

¹⁵ ISTAT, *Rapporto annuale 2016*.

¹⁶ Non andrebbe trascurata, inoltre, l'incidenza che la formazione e l'istruzione hanno sull'aspettativa di vita. Segnala l'Istat che esiste una importante associazione tra fattori socio-economici (istruzione, reddito, condizione occupazionale, classe sociale) e condizioni di salute misurate sia in termini di prevalenza delle patologie sia in termini di mortalità. Se a questo si somma il tratto ereditario della condizione socio economico culturale, si profila uno scenario di disuguaglianza ereditaria incidente anche sulla condizione di salute e sull'aspettativa di vita.

¹⁹ Istat, *Rapporto annuale 2016*: *Gli individui che a 14 anni avevano almeno un genitore con istruzione universitaria o secondaria superiore dispongono di un reddito del 29 e del 26 per cento più elevato rispetto a chi aveva i genitori con un livello di istruzione basso.*

¹⁸ Save The Children, *Futuro in partenza?*, marzo 2017.

La percentuale di bambini e adolescenti tra i 6 e 17 anni che non hanno praticato sport in modo continuativo, non hanno utilizzato internet quotidianamente, non sono andati a teatro e a concerti, non hanno visitato musei e siti archeologici, non hanno letto libri, è significativamente maggiore tra coloro i quali vivono in famiglie con risorse economiche scarse o assolutamente insufficienti. Le differenze sono molto marcate sia in relazione alla pratica sportiva - il 54% dei ragazzi che vivono in famiglie disagiate non ha fatto sport nell'ultimo anno in modo continuativo, a fronte del 35% dei ragazzi in famiglie con risorse adeguate o ottime -, sia riguardo alla fruizione delle attività culturali in particolare le visite ai musei o ai siti archeologici. In questo caso si registra un gap di circa 15 punti percentuali¹⁹.

A conferma del fatto che si tratta di un processo complesso, attivato da molteplici elementi, la trasmissione intergenerazionale dello status socio-economico (...) non sembra esaurirsi ad un determinato punto del tempo; in particolare, i canali economici, familiari e sociali continuano ad operare dopo il completamento degli studi, condizionando sia l'accesso sul mercato del lavoro (specie se i meccanismi di ingresso dipendono da relazioni informali), sia le successive prospettive di carriera. Da questo punto di vista la letteratura sociologica è molto chiara nel sottolineare come la trasmissione intergenerazionale dia origine ad un processo di lungo termine e con molteplici snodi²⁰.

2.7 ESL, aree geografiche specifiche e nuove competenze analitiche del MIUR

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno 2011 dice:

l'abbandono scolastico ha cause complesse e varie, ma è spesso collegato a una condizione di svantaggio socioeconomico, alla provenienza da ambienti con basso livello di istruzione, al rigetto della scuola o ai cattivi risultati ottenuti, a fattori di attrazione del mercato del lavoro e/o a una combinazione di problemi sociali, psicologici ed educativi che pongono la persona in una situazione di rischio di abbandono.

L'analisi dei dati regionali della dispersione calcolata in ESL conferma appieno quanto emerge dai capitoli precedenti; evidenzia, infatti, la situazione di grave criticità del Meridione del Paese, anche se è interessante notare che, contrariamente al comune pregiudizio, una regione come la Basilicata ha un tasso di dispersione pari al tasso nazionale, inferiore ad esempio a quello della Toscana. Va anche sottolineato che la dispersione scolastica aumenta in ogni zona - nel Nord, Centro e Sud - di concentrazione della povertà delle famiglie, soprattutto nelle periferie urbane e nelle aree di massiccia esclusione sociale. Così, le differenze ancora più rilevanti di quelle macro-geografiche sono quelle dovute alle caratteristiche dei diversi territori dove sono rilevanti disoccupazione, povertà multi-dimensionale, degrado urbano, mancanza di offerta formativa e culturale diffusa, mancati interventi educativi precoci, come vedremo qui di seguito.

¹⁹ Save The Children, *ibidem*.

²⁰ Rapporto Ministero del lavoro e delle politiche sociali *Immobilità diffusa – quaderno delle ricerche sociali n. 21*, p. 12.

Recenti lavori, approntati dal MIUR e costruiti con cura sulla base dei rapporti di autovalutazione delle scuole (RAV), rielaborati da INVALSI, e dati ISTAT – che riescono a superare il carattere regionale dei dati sugli ESL- ci stanno prospettando un modello di rilevazione per aree geografiche specifiche del rischio di fallimento formativo. Questi lavori, pensati per costruire interventi mirati, confermano che, a macchia di leopardo, vi è un aumento del fallimento formativo proporzionale all'aumento del paesaggio escludente multi-fattoriale che connota i contesti. Le aree approntate per la misura PON F3 del 2012 e il lavoro in atto per definire i territori interessati al decreto SUD²¹ dell'attuale governo sono esempi di tale promettente prospettiva di analisi finalizzata a interventi mirati di contrasto.

2.8 Rilevanza dei servizi e scuole per la prima infanzia - *starting strong* - iniziare bene

Accanto ad una analisi delle aree ad alto tasso di dispersione, in considerazione della necessità di intervenire con misure preventive stabili nel tempo, occorre valutare la presenza di servizi per l'infanzia e più in generale la prospettiva dell'iniziare bene, ovunque nel Paese – lo *starting strong* ben definito dall'OECD²² nel tempo e ancora di recente. La correlazione esistente tra inserimento precoce di ogni bambino nel circuito educativo e il successo scolastico futuro - confermata, a livello internazionale non solo dall'OECD ma da tutti gli studi e le *policy papers* di indirizzo di ogni agenzia sovranazionale - impongono, infatti, una riflessione e una presa di posizione molto forte.

Il D.Lgs. 65 del 13 aprile 2017 ha raccolto queste evidenze e orientato il sistema nella direzione di un potenziamento dei servizi per i bambini più piccoli. Tale direzione di marcia rientra tra gli impegni presi dall'Italia in ambito europeo.

Tuttavia ad oggi la situazione non può dirsi in alcun modo soddisfacente. Il rapporto di Monitoraggio del Piano di sviluppo sui servizi socio-educativi per la prima infanzia (ECEC) al 31 dicembre 2015 elaborato dall'Istituto degli Innocenti (IDI) segnala una forbice significativa sul territorio nazionale. Nel Mezzogiorno, infatti il tasso di servizi comunali per la fascia 0-2 è drammaticamente sperequato rispetto alle altre macroregioni. Se, infatti, a livello nazionale i bambini di età compresa fra 0 e 2 anni che usufruiscono di servizi socio-educativi comunali o finanziati dai Comuni sono circa il 13 % della popolazione 0-2, nel Mezzogiorno la percentuale è intorno al 4,0 mentre al Centro Italia si arriva al 18,4 %. L'offerta di servizi comunali varia dal 32 % nel Mezzogiorno all'85 % al Nord-est²³. Divari importanti anche in relazione all'offerta combinata dei nidi e dei servizi integrativi che va dal 12.4% dell'Italia meridionale e insulare al 30.3% dell'Italia centrale²⁴. Le disparità territoriali relative ai servizi per l'infanzia

²¹ Ci si riferisce al Decreto Legge 91 del 20 giugno 2017, convertito con modificazioni dalla Legge 3 agosto 2017 n. 123, che prevede risorse per interventi didattici ed educativi rafforzati in aree caratterizzate da povertà educative e presenza criminale (art. 11).

²² Fondamentali sono i *Key indicators OECD on early childhood education and care* consultabili all'indirizzo: <http://www.oecd.org/education/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>.

²³ ISTAT, *Rapporto annuale 2016*.

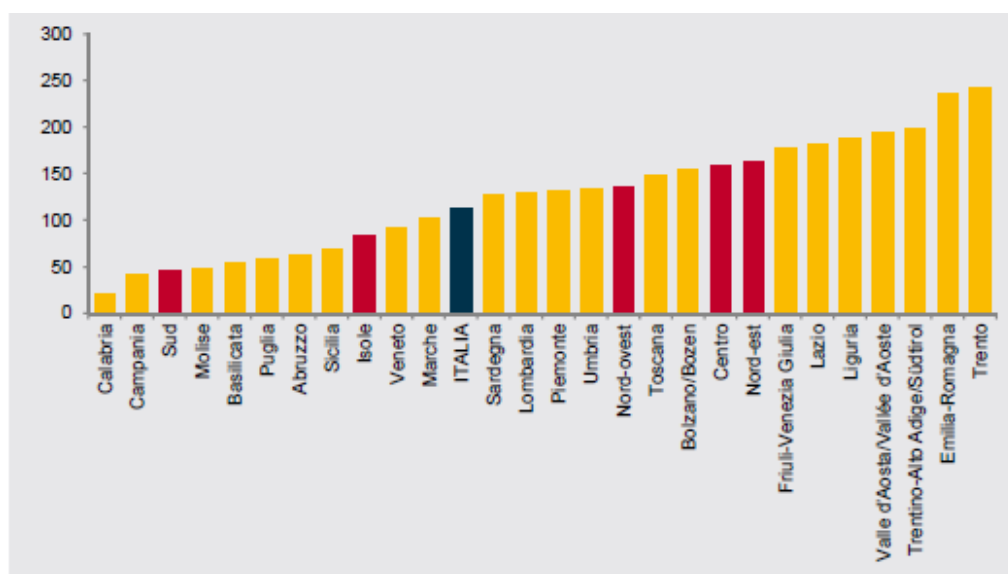
²⁴ Fonte: elaborazione IDI per Monitoraggio Piano Nidi al 31-12-2015 anche sulla base di dati MIUR. Tassi di copertura calcolati sulla base del dato ISTAT relativo alla popolazione 0-2 residente al 1° gennaio 2016.

sono evidenti anche se si guarda alla spesa pro-capite in rapportato ai bambini residenti: la media nazionale è poco inferiore a 800 euro l'anno ma con fortissime disparità territoriali passando da circa 200 euro nel Mezzogiorno a quasi 1.400 al Centro Italia. Le conseguenze sono altrettanto evidenti. Come ben dice il rapporto ISTAT del 2016:

La maggiore o minore spesa da parte dei Comuni si traduce in maggiore o minore possibilità di accesso ai servizi territoriali, come gli asili nido e l'assistenza domiciliare. I contributi economici e le numerose opportunità di integrazione, conciliazione famiglia-lavoro, miglioramento della qualità della vita che sono offerte ai cittadini dai Comuni virtuosi, spesso situati al Centro-nord, mancano quasi completamente in vaste aree del Sud²⁵.

Va qui inoltre rimarcato che le azioni ben costruite di intervento precoce sono quelle capaci di raggiungere anche i genitori e in particolare la parte notoriamente più fragile di questi: le mamme sole, giovanissime, povere e povere di istruzione, che sono l'anello più vulnerabile nei contesti di povertà educativa.

Da tutto ciò consegue che, a fini di una valutazione delle zone geografiche destinatarie di interventi multipli, occorrerà tenere in considerazione anche la capacità territoriale di intervenire con servizi per la prima infanzia - tanto meglio articolati quanto maggiori sono le vulnerabilità - e sostenere politiche ben concertate tra Stato e enti locali a favore dei bambini/e piccoli e a supporto anche della genitorialità. E' ormai chiaro che serve, a tal fine, un forte coordinamento nazionale capace di fomentare azioni compensative lì dove le amministrazioni locali e regionali da troppo tempo non perseguono politiche pubbliche ben indirizzate per assicurare servizi e educazione per questa decisiva fascia di età.



Spesa per interventi e servizi sociali nell'area "famiglie e minori" – anno 2012 – Valori pro-capite (ISTAT Rapporto 2016)

²⁵ ISTAT, Rapporto annuale 2016.

2.9 Il rischio determinato dalla forte presenza criminale, le esperienze attive sul campo e l'affacciarsi di primi esempi di contrasto educativo istituzionale in aree di particolare gravità

Così parlava Franco Roberti, Procuratore nazionale antimafia e anti terrorismo, nell'audizione del 16 settembre 2015 alla Camera dei deputati:

[Quella della criminalità] è un'emergenza presunta che ci trasciniamo da secoli, senza mai guardare in faccia la realtà, cioè che le organizzazioni mafiose, camorristiche e 'ndranghetiste sono innanzitutto un fenomeno sociale e poi un fenomeno criminale.

Un fenomeno sociale che interviene drammaticamente sulla popolazione più giovane.

[...] la camorra, le mafie fanno affari con i ricchi senza scrupoli, e reclutano nelle sacche di disperazione, di emarginazione, di rassegnazione la manovalanza criminale, quella che domina Scampia. Mi avete chiesto, presidente, dei minorenni. I minorenni a Napoli sono stati sempre utilizzati dalla camorra. Se oggi hanno preso più piede è perché i maggiorenni sono in difficoltà sotto i colpi dell'azione investigativa e giudiziaria, molti sono al 41-bis. I minorenni sono una componente essenziale. A Napoli li chiamano «muschilli». Sicuramente ne avrete sentito parlare: i giovani, i «muschilli», quelli che fanno i servizi per gli spacciatori di droga, quelli che fanno le vedette a Scampia, quelli che fanno gli omicidi. Sono minorenni.

Una politica di intervento contro la dispersione scolastica deve tenere conto della dimensione, della forma e delle diverse modalità di affiliazione dei minori alle organizzazioni criminali. Oltre la reale affiliazione occorre farsi carico di un altro aspetto, non marginale:

il vasto fenomeno di quei bambini e ragazzi che pur non essendo necessariamente affiliati alle organizzazioni vivono una pericolosa e a volte fragile contiguità con gli ambienti mafiosi, sia perché intrattengono rapporti di amicizia con soggetti organici, sia perché vi è in loro una sorta di adesione immaginaria e simbolica che li rende pronti a mettersi al servizio²⁶.

Sono da tempo presenti – soprattutto nelle aree di massima crisi delle città del Mezzogiorno – sorprendenti esperienze di attivazione tra scuola e reti educative extra-scolastiche, capaci di creare e mantenere nel tempo comunità educanti solide, che si stanno mostrando capaci di contrastare il fenomeno non solo del fallimento formativo ma anche del rischio di caduta nelle maglie della criminalità organizzata e non. La raccolta, insieme ai protagonisti – insegnanti, educatori, decisori locali e anche ragazzi e famiglie - di queste esperienze e pratiche, in forma partecipata, può essere parte costituente della creazione di vere e proprie aree di educazione prioritaria.

²⁶ Stati generali lotta alle mafie, Relazione Tavolo 10 "Minori e mafie", Milano, 23-24 novembre 2017 (http://www.avvisopubblico.it/home/wp-content/uploads/2017/11/Stati-general-lotta-mafie_Raccolta-lavori-tavoli-tematici.pdf).

Oggi queste evidenze, denunce e promettenti esperienze di “pedagogia del riscatto” trovano una prima risposta istituzionale nell’articolo 11 del decreto Sud²⁷ che - insieme alle azioni di alcuni bandi dei PON MIUR e a misure attuative di PON del Ministero dell’Interno, in particolare relative a quartieri di grande concentrazione della criminalità minorile – correlano povertà educativa minorile e rischi, in contesti ben determinati di criminalità e mostrano una nuova attenzione del decisore pubblico in generale che, in accordo con il MIUR, riconosce la necessità di azioni educative flessibili, concordate entro comunità educanti molto larghe e ad alta intensità preventiva in aree di particolare gravità.

2.10 I minori stranieri e i meriti di integrazione della nostra scuola, i MSNA e i pericoli di mancato aggancio di molti ragazzi da parte del sistema, la persistenza di maggiori rischi di ritardi, insuccesso e *drop out*

La presenza dei minori stranieri in Italia, come è noto, ha visto una crescita costante negli anni. Siamo da tempo ben oltre il milione di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana. Per quanto riguarda il dettaglio dei *trend* e i dati di sistema che riguardano la frequenza a scuola, rimandiamo agli aggiornati documenti del MIUR in materia²⁸.

In sintesi – e con lo sguardo rivolto al tema del contrasto del fallimento formativo - i minori rappresentano circa il 35% della popolazione straniera in Italia, contro il 15% circa dei minori italiani rispetto alla popolazione italiana. Gli alunni stranieri nelle nostre scuole sono oltre 800 mila. Il crescente numero di nascite straniere in Italia fa sì che la scuola primaria registri il maggior numero di presenze, sebbene la quota di studenti assorbita da questo settore sia in diminuzione. Nel 1995/1996 frequentavano la scuola primaria il 47,7% degli studenti stranieri; nel 2006/2007 la percentuale è scesa al 38, % per arrivare al 36,5 % nell’A.S. 2015/2016. Ciò nondimeno, gli oltre 297.000 bambini stranieri che attualmente frequentano la scuola primaria costituiscono ben il 10,6% del totale degli alunni di questo ordine, percentuale più elevata tra i diversi livelli scolastici. In modo simile, nella scuola dell’Infanzia gli allievi con cittadinanza non italiana rappresentano, da qualche anno, una percentuale, sul totale degli allievi, stabilmente vicina al 10%. In termini assoluti, tuttavia, la crescita degli allievi stranieri accolti in queste scuole registra, da qualche anno una costante diminuzione; anzi, proprio nell’A.S. 2015/2016 le statistiche registrano 1.573 presenze straniere in meno rispetto all’anno precedente. Questo implica che la percentuale dei bambini stranieri rimane costante intorno al suddetto valore del 10%, principalmente perché nella scuola dell’Infanzia è in atto un calo anche degli allievi italiani, di entità maggiore rispetto agli stranieri. Nel 2015/2016 gli studenti stranieri presenti nella scuola secondaria di II grado si approssimano all’incirca a 188.000, con un aumento di appena lo 0,1% (168 unità) rispetto al 2014/2015. Le tendenze di lungo periodo indicano, tuttavia, che l’afflusso di studenti stranieri in questo ordine di scuola è, in

²⁷ Il citato Decreto Legge 20 giugno 2017, n. 91, all’ art. 11 prevede interventi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile e della dispersione scolastica nelle aree le aree di esclusione sociale, caratterizzate da povertà educativa minorile e dispersione scolastica, nonché da un elevato tasso di fenomeni di criminalità organizzata (art. 11 comma 1).

²⁸ MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, Marzo 2017.

http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf

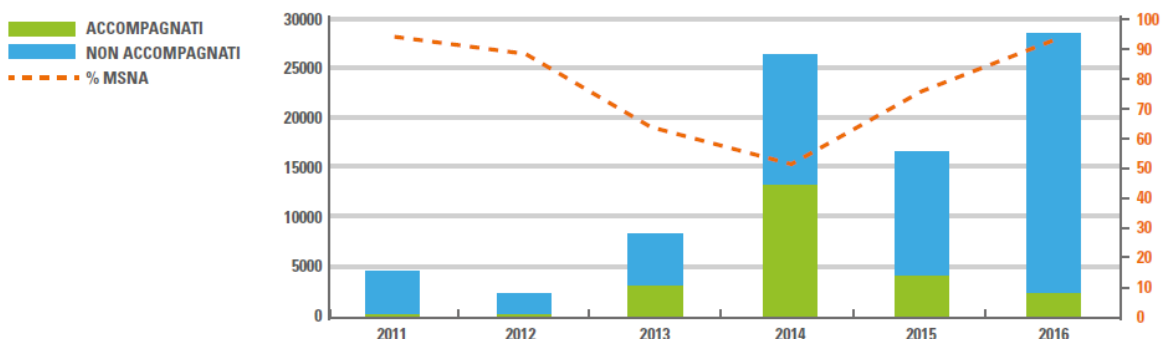
percentuale, superiore a quello degli altri gradi d'istruzione. Infatti, ponendo uguale a 100 il numero degli studenti stranieri rilevato nei diversi ordini di scuola nel 2006/2007, dieci anni dopo (A.S.2015/2016) gli studenti degli istituti secondari di II grado sono cresciuti dell'82%, del 45% nella scuola secondaria di I grado, del 56% nella scuola primaria e del 76% nella scuola dell'Infanzia. La maggiore dinamicità della scuola secondaria di II grado è confermata anche nell'ultimo quinquennio, periodo caratterizzato, come s'è visto, da un rallentamento della crescita. Gli studenti stranieri presenti negli istituti di secondaria di II grado sono aumentati di circa il 14% a fronte di un aumento del 10,7% nella scuola primaria, del 6,2% nella scuola dell'Infanzia e di una variazione negativa del -1,5% negli istituti secondari di I grado. Questi ultimi, invece, sono i primi ad aver registrato una flessione. Gli studenti stranieri sono progressivamente diminuiti dello 0,6% nell'A.S. 2013/2014, dell'1,6% nell'A.S. 2014/2015 e del 2,1% nel 2015/2016.

Ciò detto e guardando al quadro generale, da oltre un ventennio la scuola italiana va confrontandosi con la sfida dell'integrazione di un numero considerevole di studenti stranieri, portatori di culture e confessioni religiose diverse dalle nostre. La presenza in grandi numeri di questi studenti è un fenomeno recente per l'Italia se confrontato con quanto verificatosi nei paesi europei con immigrazione di lunga data.

Uno sguardo retrospettivo ai dati permette di ricostruire l'evoluzione del fenomeno e di considerare come positivo il grande cammino fatto dall'Italia. E' qui importante, infatti, rilevare che il sistema scolastico e formativo italiano, anche nel confronto internazionale, ha mostrato, negli ultimi lustri, una straordinaria capacità di integrazione e alfabetizzazione inclusiva nei confronti di elevati numeri di bambini e ragazzi in arrivo e di assicurare risultati negli studi che migliorano in modo costante nonostante le evidenti complessità e difficoltà di un'impresa titanica. Tanto è vero che da qualche anno, si può dire che, nonostante le criticità che mostreremo qui di seguito, gli studenti di origine migratoria rappresentano la componente dinamica del sistema scolastico italiano, che contribuisce con la sua crescita a contenere la flessione della popolazione scolastica complessiva, derivante dal costante calo degli studenti italiani; la scuola riesce, nella maggioranza dei casi, a integrare questi bambini e ragazzi nella vita scolastica con crescenti attese di successo formativo.

Ritornando al dato complessivo, nell'A.S. 2015/2016 gli studenti stranieri presenti nelle nostre scuole sono circa 815.000 con un aumento di 653 unità rispetto al 2014/2015 (+0,1%). Attenzione: per il nostro tema questo non significa che stia diminuendo il *trend*. E' noto, anzi, che in Italia sono presenti ampie quote di giovani stranieri in età scolare da recuperare alla frequenza scolastica-formativa. E le tendenze appena viste vanno interpretate anche alla luce delle trasformazioni che caratterizzano i flussi migratori più recenti. Per ciò che attiene ai fenomeni più recenti e oggetto di attenzione mediatica e di allarme sociale, secondo i dati aggiornati al 31 dicembre 2016 pubblicati dall'UNHCR, su un totale di 181.436 persone sbarcate nel corso dello stesso anno, i minorenni erano 28.223. I crescenti conflitti hanno determinato un aumento anche dei minori stranieri non accompagnati (per i quali da poco è stata emanata la Legge 7 aprile 2017, n. 47). Si tratta di bambini e ragazzi che arrivano in

Italia senza genitori o altri adulti, che vengono affidati ai servizi sociali ma che, in alcuni casi, si disperdono nelle pieghe del lavoro nero minorile o altro²⁹.



Minori accompagnati e non accompagnati sbarcati in Italia. Valori assoluti e percentuali dei non accompagnati sul totale dei minorenni³⁰

La crescita significativa in termini assoluti dei minori soli rispetto agli altri minori stranieri arrivati in Italia, impone una riflessione sugli strumenti di integrazione, inserimento scolastico, accompagnamento di questi bambini e ragazzi che si trovano senza il sostegno familiare e che, per la fragilità della loro condizione, sono particolarmente esposti a diventare oggetto di interesse per la criminalità. Qui, insomma, vi sono i più alti pericoli di mancato "aggancio" di molti ragazzi, in situazione di grave fragilità, da parte del nostro sistema scolastico e formativo. Tra queste la consistente presenza, in significativo aumento, dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), di cui solo una parte segue percorsi di istruzione/formazione (e figura nelle statistiche del MIUR) dato che, in buona parte, una volta arrivati, diventano irreperibili.

Precisa il MIUR come *un'altra problematica riguarda la domanda potenziale di istruzione che non si manifesta esplicitamente anche per effetto di previsioni normative sull'iscrizione a scuola, che finiscono con l'ostacolare la frequenza scolastica. E' questo il caso dei minori che si ricongiungono alle famiglie e chiedono di frequentare la scuola in corso d'anno, ma che non sempre possono essere accolti negli istituti scolastici per via della scadenza dei termini previsti per l'iscrizione, oppure dei giovani quindicenni che non hanno frequentato o concluso la scuola secondaria di I grado e potrebbero fruire della formazione presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) grazie ai recenti dispositivi normativi in materia, ma non possono farlo non avendo ancora raggiunto 16 anni, soglia di età minima prevista per la frequenza dei*

²⁹ Secondo il Rapporto Unicef, *Sperduti*, maggio 2017: *non è raro che i minorenni stranieri non accompagnati una volta identificati diventino irreperibili, ovvero non siano più rintracciabili nelle strutture in cui sono stati accolti (...) nel corso degli ultimi anni, lo stock degli irreperibili abbia subito un'evidente crescita, giustificando in parte l'allarme crescente intorno a questo fenomeno. Sono passati infatti dai 1.754 del 2012 ai 6.508 di fine novembre 2016. In termini percentuali, hanno raggiunto la massima incidenza nel corso del 2015 (arrivando al 34%), attestandosi al 27,4% sul totale dei minorenni non accompagnati (presenti nelle strutture + irreperibili) a fine novembre 2016.*

³⁰ Rapporto Unicef, *Sperduti*, cit. Elaborazione Irpps-Cnr su dati del Ministero dell'interno (anni dal 2011 al 2015) e UNCHR (anni 2016).

*corsi di I livello dei CPIA*³¹, fatti salvi accordi regionali specifici che, al momento, sono di non facile attuazione, anche a causa delle mancate risorse funzionali date ai CPIA stessi per assolvere a compiti di nuova complessità relativi proprio ai ragazzi in arrivo, spesso con vite alle spalle di drammatica difficoltà esistenziale, a volte con forme diversificate di sindrome post-traumatica, spesso con forti doti di resilienza positiva con una percezione di sé e del mondo già adulta e che, in ciò, contrasta con la percezione e le maturità non raggiunte dai loro coetanei italiani.

Per quanto riguarda il nostro tema, i risultati dei ragazzi stranieri pienamente interni al nostro sistema d'istruzione mostrano maggiori rischi di precoce caduta fuori dal sistema rispetto alla media, legati alle ripetenze. Persiste, insomma, il divario tra studenti italiani e stranieri nella regolarità degli studi.

Un modo per valutare l'integrazione nella scuola degli studenti di origine immigrata è quello di analizzare la regolarità del percorso scolastico, ovvero il ritardo con il quale questi studenti frequentano una determinata classe rispetto a quella che sarebbe teoricamente prevista per la loro età. La disciplina sull'accesso a scuola dei minori immigrati è fondata sul principio che i minori stranieri abbiano diritto all'istruzione, indipendentemente dalla regolarità della loro posizione rispetto al soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani (D.P.R. 394/1999 art. 45); tuttavia va ricordato che per gli alunni stranieri l'iscrizione "può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico" (art. 45, c. 1). I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico devono venire iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa. Così, il ritardo degli studenti stranieri è spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle a cui, alla luce della loro età, dovrebbero accedere. A ciò si aggiungono, lungo il percorso, i ritardi dovuti a bocciature e ripetenze. Le informazioni sull'età anagrafica degli studenti stranieri e la classe frequentata permettono di ricostruire un quadro puntale della situazione.

Nel 2015/2016 l'80,4% degli studenti stranieri con 10 anni di età frequenta regolarmente la quinta classe di scuola primaria, il 14% ha un anno di ritardo, il 2% ha accumulato due anni e oltre di ritardo. Il ritardo scolastico degli studenti cresce al crescere dell'età. A 14 anni, corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore, la percentuale degli studenti stranieri con percorso di studio regolare si ferma al 52,0% mentre il 46,0% frequenta ancora una classe di scuola secondaria di I grado; il 34,8% è in ritardo di un anno, il 9,5% di due e l'1,7% di tre anni. All'età di 18 anni la percentuale di studenti regolari è scesa al 30,4% contro il 69,6% in ritardo: si va dal 4,8% dei 18-enni che frequenta il primo anno di secondaria di II grado al 34,0% che frequenta il quarto anno. Tra gli studenti di secondaria di II grado in ritardo si annoverano, inoltre, più di 35.000 studenti che frequentano i corsi di secondaria di I grado a 19 anni, 20 e oltre. Il 46,5% frequenta il quinto e ultimo anno di secondaria, ma un buon 11,2% si trova ancora al primo o al secondo anno di corso.

³¹ MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, cit.

Va anche detto che l'andamento nel tempo segnala positivamente che la situazione attuale è comunque migliore rispetto al passato. Nell'A.S. 2009/2010 l'incidenza degli studenti stranieri in ritardo era, infatti, uguale al 25% all'età di 10 anni, al 62,3% all'età di 14anni, e all'80,8% a 18 anni. Nell'ambito della tendenza positiva, alcuni aspetti particolari riguardano l'andamento dei ritardi nella secondaria di II grado. I dati relativi al 2015/2016 indicano che il primo anno di scuola secondaria superiore è cruciale nel determinare la situazione di ritardo degli studenti. Infatti, nel 2009/2010 nel passaggio dall'età di 14 anni a 15, l'incidenza dei ritardi aumentava di 11 punti percentuali (da 62% a 73%); nel 2015/16 la percentuale degli studenti in ritardo a 15 anni aumenta, rispetto ai 14enni, di 14 punti percentuali passando dal 46,0% al 60,1%. La stessa tendenza si osserva anche tra i 15 e i 16 anni. I meccanismi di selezione prima operanti nella scuola secondaria di I grado sembrano col tempo entrare in azione nei primi anni di secondaria di II grado. Il confronto tra studenti italiani e studenti stranieri evidenzia comunque che le distanze rimangono notevoli.

Le differenze sono molto marcate. A livello nazionale, gli studenti italiani in ritardo nella frequenza scolastica sono circa il 10,5% contro il 32,9% degli studenti stranieri. Nei singoli ordini di scuola, la distanza a sfavore degli studenti stranieri nella percentuale dei ritardi è di 11 punti nella scuola primaria (1,8% contro 13,2%), di 29 punti percentuali nella secondaria di I grado (6,6% contro 35,4%) e di ben 59 punti percentuali nella secondaria di II grado. Nell'ambito della secondaria il ritardo si accumula soprattutto negli istituti professionali e tecnici. La composizione percentuale degli studenti stranieri distinti per età rispetto ai tre percorsi evidenzia come aumenti la quota degli studenti negli istituti professionali al crescere dell'età. A 14 anni la composizione percentuale è a favore degli iscritti ai licei: su 100 quattordicenni il 38% frequenta i licei, il 39% gli istituti tecnici e il 23% gli istituti professionali. Col crescere dell'età aumenta la quota degli studenti iscritti ai professionali, fino ad arrivare a 19 anni e oltre, età per le quali i frequentanti sono, per definizione, studenti in ritardo. Si osserva che la proporzione degli studenti iscritti ai professionali raggiunge il 43,6% all'età di 19 anni per salire a oltre il 50% nelle età successive.

Così, anche sulla base delle moltissime buone pratiche che hanno contribuito ad assicurare i miglioramenti registrati, sono evidenti i punti di attenzione sui quali concentrare il lavoro di contrasto del fallimento formativo che sono da considerarsi sì dedicati ai ragazzi e bambini stranieri in maggiore difficoltà ma in assoluta analogia con tutti i ragazzi e bambini in ritardo negli studi e in difficoltà:

- intervento precoce multi-dimensionale e poi continuato nelle diverse età evolutive, anche con sostegno alla genitorialità e a ogni forma di integrazione multi-dimensionale delle famiglie e delle comunità di origine attraverso una regolare politica di ri-conoscimento e di perseveranza nel sostenere il binomio diritti-doveri (una prospettiva che suggerisce un ruolo positivo innegabile di *ius soli* e *ius culturae*);
- un'attenzione forte all'Italiano come primo veicolo di sapere;
- un'azione speciale e specifica con i MSNA;

- un potenziamento dei CPIA.

2.11 I minori rom, sinti e caminanti

Su questa grande questione di civiltà, il riferimento che dobbiamo riprendere, sia dal punto di vista dell'analisi che da quello degli indirizzi per l'azione, è la *Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti*, in attuazione della comunicazione della Commissione europea n.173/2011 e valida per il periodo 2012 – 2020.³²

La popolazione nomade regolare in Italia è stimata intorno alle 160.000 unità di cui i minori sono, secondo alcuni analisti, circa il 45% della popolazione complessiva, secondo altri il 55% e ha caratteri attentamente analizzati³³. Per questi bambini e ragazzi le occasioni di contatto con i coetanei sono quasi nulle. La scuola è l'unica occasione di incontro per loro e per le loro famiglie. Insomma, il processo di integrazione trova nella scuola il luogo privilegiato se non unico³⁴.

L'inadeguato livello di istruzione media nei cittadini di origine Rom, Sinti e Caminanti è una delle principali cause della loro precaria condizione di vita e delle difficoltà di accesso al mercato del lavoro (...) In ambito scolastico, nonostante i tentativi normativi e pratici di coinvolgimento degli studenti Rom e Sinti adottati in questi anni, ancora permangono: bassi livelli di iscrizione; alti livelli di dispersione scolastica; maggiori casi di insuccesso scolastico; l'ostilità del territorio di riferimento della scuola nei confronti del loro inserimento in classe³⁵.

Vale a tutt'oggi l'elencazione dei principali nodi critici presente nella *Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti* del 2012 perché, purtroppo, largamente inattuato anche sui temi dell'asse istruzione nonostante vi siano diffuse e importanti buone

³² Presidenza del Consiglio dei Ministri – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (UNAR), *Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti 2012/2020 - Attuazione Della Comunicazione Commissione Europea N.173/2011, 2012*, consultabile all'indirizzo <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/integrazione-rom-sinti-e-caminanti/Documents/Strategia%20Nazionale.pdf>.

³³ In merito al numero di minori rom in Italia il rapporto UNAR stima che siano circa il 45% della popolazione rom complessiva. Nello stesso rapporto, pur precisando che si tratta di stime approssimative in ragione della difficoltà di reperire dati certi, la popolazione rom si aggirava nel 2010 intorno alle 140.000 unità, più un indeterminato numero di Rom irregolari. Da questo dato approssimativo, e relativo alle sole presenze regolari, risulterebbe che nel 2010 i minori rom erano intorno ai 63.000. Secondo il rapporto 2016 dell'Associazione 21 luglio (http://www.21luglio.org/21luglio/wp-content/uploads/2017/04/RAPPORTO-ANNUALE_2016_WEB.pdf), i numeri dei Rom in Italia sono sostanzialmente gli stessi indicati dal rapporto della Presidenza del Consiglio ma con alcune differenze interne per cui i minori sarebbero il 55% dell'intera popolazione. Il rapporto fornisce altri elementi: 28.000 circa i rom stimati che vivono in emergenza abitativa; 18.000 circa i rom presenti negli insediamenti formali; 149 le baraccopoli formali in Italia, presenti in 88 Comuni; 10.000 circa i rom stimati presenti negli insediamenti informali e micro insediamenti; circa il 3% è effettivamente nomade; l'aspettativa di vita è di 10 anni inferiore a quella della popolazione italiana; il 55% ha meno di 18 anni; dei rom presenti nelle baraccopoli istituzionali il 37% ha cittadinanza italiana; nelle baraccopoli informali e nei micro insediamenti sono presenti per il 92% cittadini di cittadinanza rumena.

³⁴ Infatti nel rapporto dell'UNAR si afferma che, proprio in ragione di questa primazia della scuola nelle relazioni con i bambini e le famiglie nomadi, *l'organizzazione, le procedure, le pratiche della scuola, come pure le relazioni formali ed informali nella classe e le modalità di comunicazione o di mancata comunicazione hanno un'importanza determinante per il significato che l'esperienza scolastica assume per gli alunni RSC, per i processi di apprendimento e di inclusione nel tessuto scolastico e per gli effettivi apprendimenti che ne risultano.*

³⁵ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, *Strategia nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Caminanti 2012/2020* cit.

pratiche che assumono un grande valore esemplificativo delle potenzialità educative da attivare.

I nodi critici – si dice nel documento citato - si possono sintetizzare in una serie di elementi “tipici” della scolarizzazione RSC:

- difficoltà di conoscere in modo esaustivo il numero dei minori e degli adolescenti, in obbligo di istruzione;
- alto tasso di abbandono scolastico (il 42% circa nel I ciclo);
- scarsissima frequenza nel secondo ciclo di istruzione;
- irregolarità nella frequenza;
- abbandoni precoci in particolare delle bambine e delle ragazze;
- difficoltà nell’apprendimento dell’Italiano e nell’inclusione;
- non corrispondenza della frequenza e/o dei titoli conseguiti con gli standard di competenze;
- uso improprio del sostegno come strategia didattica (altissime percentuali di alunni RSC certificati come alunni portatori di handicap: 30-40%).

Vanno, dunque, riprese le chiare indicazioni di indirizzo presenti nella Strategia nazionale RSC 2012-2020, per le quali rimandiamo al capitolo finale.

2.12 La variabilità tra le scuole, l’inclusione sociale, l’esempio e la prospettiva delle comunità educanti territoriali e l’impegno contro le classi-ghetto

Una definizione condivisa ed operativa di “inclusione sociale” è data dal già citato Rapporto Barca³⁶ secondo il quale questa può essere considerata: *la misura in cui, con riguardo alle dimensioni principali del benessere, gli individui (e i gruppi) godono di standard minimi socialmente accettabili e presentano fra loro divari socialmente accettabili, avendo attenzione che il processo attraverso il quale questi risultati vengono ottenuti sia democratico ed equo (Rapporto Barca).*

I divari sociali, economici e culturali e la loro persistenza intergenerazionale danno una rappresentazione di un paese che deve fare molto sul piano dell’inclusione sociale. Un possibile, se pur approssimativo indizio della capacità del sistema nel suo complesso e della scuola in particolare, di intervenire con una discriminazione positiva sugli apprendimenti e sull’acquisizione delle competenze può essere il livello di varianza tra scuole quale emerge dalle indagini nazionali e internazionali.

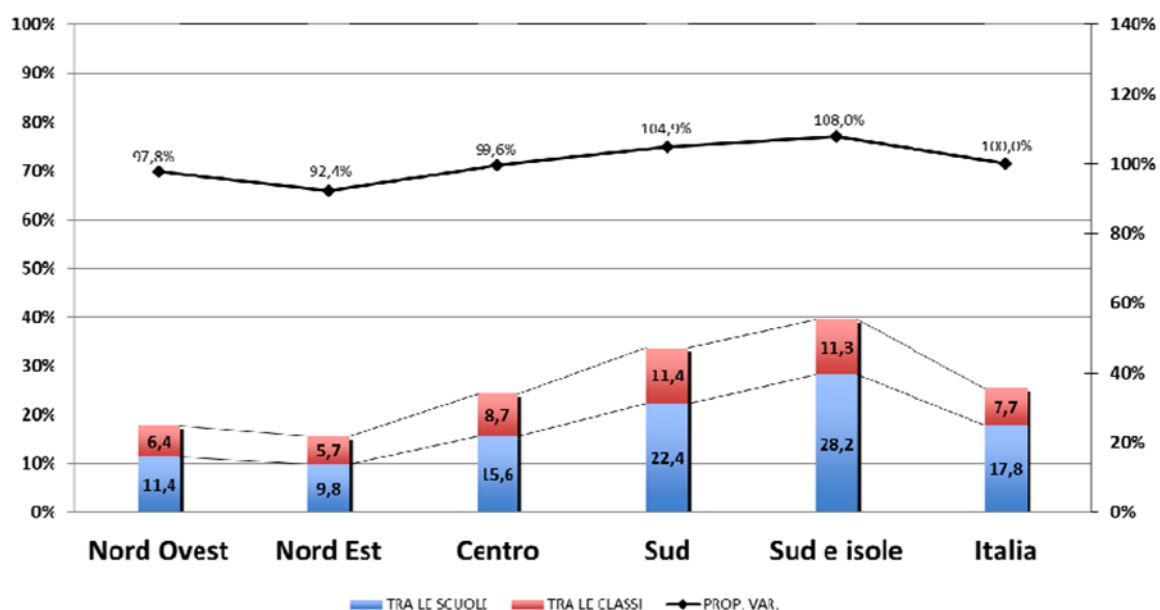
La varianza tra scuole indica il tasso di variabilità dei risultati degli studenti nelle prove nazionali. Si tratta di analisi che vanno intrecciate con gli indici socio economico culturali delle scuole e degli studenti. In estrema sintesi si può affermare che la varianza all’interno

³⁶ Cfr. nota 3, p. 6.

delle classi può essere ricondotta alle caratteristiche individuali degli alunni mentre la varianza tra scuole indica la capacità del sistema di intervenire in maniera perequativa. Chiarisce INVALSI³⁷:

La variabilità tra scuole e classi è un importante indicatore del grado di equità del sistema educativo, cioè della sua capacità di assicurare a tutti gli studenti eguali condizioni di insegnamento- apprendimento, almeno nel tronco comune del percorso scolastico... (in un sistema scolastico ideale) tutta la variabilità dei risultati si ritroverebbe all'interno delle classi e delle scuole, mentre la variabilità tra queste ultime sarebbe nulla o quasi. E' questa la situazione che si avrebbe se tutti gli alunni fossero assegnati alle scuole e alle classi in maniera completamente aleatoria, indipendentemente dallo status sociale e dal grado di capacità di ciascuno.

Le prove nazionali standardizzate somministrate dall'INVALSI evidenziano una variabilità dei risultati che raggiunge picchi significativi nelle aree del sud. La varianza tra le scuole in seconda primaria in matematica al Sud raggiunge il 22.4, nelle isole il 28.2 mentre nel Nord Ovest arriva solo al 9.8³⁸.



Scomposizione della varianza- matematica, seconda primaria. Invalsi Rapporto 2017

Al termine del percorso dell'obbligo, cioè dopo anni di scuola, la varianza tra scuole è complessivamente aumentata per quanto si presenti secondo una diversa distribuzione geografica in ragione della distinzione tra tipi di scuole (licei, tecnici e professionali)³⁹.

Queste differenze parlano chiaramente di una sostanziale omogeneità di provenienza socio economico culturale degli alunni all'interno delle singole scuole (sia in termini di provenienza

³⁷ INVALSI, Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2016,-2017.

³⁸ Si rinvia al rapporto INVALSI 2017, in particolare al capitolo 5.

³⁹ *Ibidem*.

famigliare sia in termini di omogeneità nell'offerta territoriale di servizi, occasioni di apprendimento informale, offerta culturale, sociale, di aggregazione). Se dunque la varianza tra scuole rappresenta le differenze tra territori, i risultati che ci forniscono le prove nazionali relative alla classe seconda della primaria testimoniano del divario esistente nelle condizioni di partenza dei nostri alunni. Differenze in ingresso che, se si replicano uguali in uscita, indicano che il sistema (scuola, altre agenzie formative, servizi culturali territoriali etc.) rappresenta e riproduce il reale senza riuscire ad intervenire in maniera decisiva. Una bassa varianza tra scuole e classi è, infatti, considerata misura dell'equità di un sistema, indica la capacità dello Stato di offrire strumenti perequativi, di modificare la forbice sociale. Un alto tasso di varianza in ingresso e in uscita è rappresentazione di una urgenza da cui dipende il senso stesso delle nostre istituzioni fondate sul mandato della Costituzione.

Ma è chiaro che la scuola non può fare da sola. Occorre un impegno di tutti gli attori: Ministeri del Lavoro e delle Politiche sociali, dell'Interno, regioni, comuni, attori economici, parti sociali, terzo settore, volontariato. E', però, importante che MIUR e singole istituzioni scolastiche si sappiano misurare con la prospettiva del potenziamento educativo fondato sulla costruzione di larghe comunità educanti in ogni singolo territorio, grazie alla partecipazione, su base paritaria eppure ben articolata per funzioni e responsabilità, a reti e veri e propri stabili partenariati educativi più ampi e che contengano centri sportivi, parrocchie, terzo settore, volontariato, saperi diffusi, etc. Le buone pratiche degli ultimi decenni, basate su partenariati, appunto, tra scuole e tutte le agenzie educative dei territori ha saputo dimostrare, anche in aree di grave crisi educativa, che la dimensione irrinunciabile dell'equità del sistema si affronta coinvolgendo, in modo coordinato, tutti gli attori positivi del contesto, coinvolgendo in patti responsabili le famiglie, operando a scuola e fuori per ottenere, ad un tempo, tenuta educativa diffusa, esperienze abilitanti e motivanti per ogni bambino e ragazzo rispetto all'apprendere più largamente inteso e assicurando, attraverso la cura meticolosa degli alfabeti di cittadinanza, anche per piccoli gruppi e uno a uno, i risultati di apprendimento verso i livelli più alti.

Dunque, sul piano nazionale, una politica di riduzione della varianza si concretizza in misure di sistema che vanno dall'allocazione di risorse in ragione dei risultati di apprendimento e dei tassi di dispersione, all'estensione dei servizi per la prima infanzia, ad una sinergia tra gli attori coinvolti che garantisca la costante funzionalità delle reti territoriali basate sui metodi propri delle comunità educanti. Tutte prospettive e misure descritte nel presente piano, in particolare nelle raccomandazioni. A livello di singole Istituzioni scolastiche si tratta, tra l'altro, di mettere a punto misure concrete che mettano le scuole nelle condizioni di trovare le soluzioni migliori e di fornire strumenti agevoli di individuazione del fenomeno che aiutino le autonome decisioni degli istituti scolastici in merito alla composizione dei gruppi classe e dei consigli di classe, alla progettazione dei piani didattici, alla gestione di classi aperte e di flessibilità funzionali a raggiungere ciascun ragazzo. Si tratta di strumenti e dati già esistenti e spesso ben funzionanti grazie ad un vero e vivace utilizzo dell'autonomia da parte di molte scuole. Tuttavia questi approcci positivi vanno meglio sostenuti dall'Amministrazione centrale attraverso l'elaborazione di linee guida per la riduzione della varianza e per l'equità

del sistema. Tale indirizzo deve essere alla base di una specifica sorveglianza diffusa e attenzione pratica a evitare le classi-ghetto con ogni possibile strategia nella formazione delle classi e nella gestione delle stesse sul piano educativo prima che didattico.

3. Lo scenario entro cui il fallimento formativo avviene: il nostro complesso paesaggio educativo

Se è fondamentale guardare alla dispersione analizzandone i caratteri, è di altrettanta importanza non prescindere da uno sguardo sul complesso paesaggio educativo, molto mutato negli ultimi decenni, entro il quale si svolge la battaglia per battere il fallimento formativo. Non è infatti scindibile l'azione per contrastare il fallimento formativo da una piena consapevolezza dei caratteri mutati della scena educativa nella quale siamo chiamati ad agire.

3.1 La scena mutata

L'Italia è davvero molto cambiata nel breve volgere di due generazioni. Qui non vi è spazio per una compiuta analisi dei diversi aspetti del nuovo paesaggio demografico e antropologico nel quale viviamo, per i quali vi sono un'ampia letteratura e molte evidenze statistiche. Ci si limiterà a elencarli. Rispetto alle generazioni passate, i bambini e i ragazzi italiani di oggi:

- hanno un'aspettativa di vita molto più lunga che in passato, una delle più lunghe al mondo⁴⁰,
- hanno genitori molto meno giovani di un tempo e tra i più vecchi del pianeta⁴¹,
- hanno meno fratelli di quanti ne hanno avuti i loro genitori e nonni, come diremo qui di seguito,
- vivono con intorno pochi coetanei e tanti adulti e vecchi⁴²,
- rischiano la povertà nelle famiglie più numerose mentre ovunque vedono crescere il divario tra famiglie più protette e con pochi bambini e famiglie più "in bilico" con un numero maggiore di bambini⁴³,
- crescono entro situazioni famigliari ed abitative improntate a crescente varietà e complessità⁴⁴;

⁴⁰ ISTAT, Rapporto annuale 2017. Nel 2016 la speranza di vita alla nascita ha raggiunto 80,6 anni per gli uomini e 86,1 anni per le donne.

⁴¹La media dell'età in cui si fa il primo figlio in Italia è oggi 31,8 anni, la più alta d'Europa ed è cresciuta di 5 anni in un decennio. Inoltre, va aumentando costantemente il numero di donne che fanno il primo figlio dopo i 40 anni (*Natalità e fecondità della popolazione residente*, ISTAT- 2016).

⁴² Tanto è vero che per ogni 100 persone che hanno meno di 16 anni ve ne sono 165,3 che ne hanno più di 65 (ISTAT 2017).

⁴³ Nell'audizione al Senato presso l'XI Commissione, Lavoro e Previdenza sociale, l'8 novembre 2016, il presidente dell'Istat ha illustrato i dati relativi alla povertà in Italia: nel 2015, 1 milione 582 mila famiglie residenti in Italia (circa il 6% del totale) sono in condizione di povertà assoluta, ovvero 4 milioni e 598 mila individui, il 7,6% dell'intera popolazione. Tra le famiglie italiane, quelle con 3 o più figli minori sono quelle più esposte al rischio povertà (13,3 volte su 100).

- vanno a scuola con coetanei di molte diverse culture⁴⁵, che mostrano il nuovo mondo globalizzato e che sono nuovi italiani perché sono nati qui e intendono restarci.

3.2 Il bambino unico

La questione centrale che determina il cambiamento di scena è dato dall'indice di vecchiaia, che mostra uno squilibrio demografico impressionante. Oggi, come segnalano i dati ISTAT 2017, per 100 persone di età minore di 14 anni ve ne sono 161,4 che hanno 65 o più anni contro i 96 della media europea. E non è sempre stato così. Nel 1961 per ogni 100 persone con meno di 14 anni ve ne erano 38,9 con più di 65, nel 1971 erano 46,1, nel 1981, 61,7, nel 1991, 92,5, nel 2001, 127,1. E siamo, nel mondo, tra i paesi più vecchi, che fanno meno figli e che li fanno più tardi nella vita. Abbiamo spesso un solo figlio e questi bambini - una minoranza sempre più marcata della popolazione - hanno concentrate su di sé le attese, le attenzioni e le proiezioni non solo dei genitori ma di nonni, zii, amici di famiglia. Quando le famiglie avevano due, tre o più figli, i bambini erano, per necessità della vita reale quotidiana, abituati a gestire gradi di frustrazione. Non erano il centro dell'universo degli adulti. Ora arrivano a scuola da una situazione di assoluta centralità e si trovano, spesso per la prima volta, uno tra tanti, uguale agli altri, a dividere sì un'avventura sociale comune, che è un piacere impagabile, ma anche a vivere le frustrazioni e le limitazioni del proprio io alle quali non sono abituati come una volta.

3.3 Gli spazi della socialità

Entro tale contesto mutato, il nostro tessuto antropologico, salvo eccezioni, conosce anche maggiore solitudine dei bambini e ragazzi e minore capacità di autonomia. Sono, infatti, per lo più cresciuti entro contesti nei quali è largamente sparito, a differenza che in molte parti del mondo, il gioco e la socialità spontanea di strada, di caseggiato, di quartiere, di paese. La prima socialità di bambini e ragazzi avviene a scuola, dunque in spazi istituzionali, governati da regole e da un codice formale o entro occasioni già strutturate e molto controllate da adulti. L'esperienza spontanea della socialità negli spazi aperti e condivisi è venuta meno e con lei la conquista autonoma e negoziata tra pari delle regole, la distinzione tra luoghi istituzionali e luoghi per il gioco, il sistema delle ritualità della crescita trasmesse attraverso le generazioni. Da questa ridefinizione degli spazi educativi è uscito modificato il ruolo della scuola, la percezione che se ne ha e le aspettative di cui è investita: fintanto che lo spazio del gioco e della socialità erano altrove rispetto alla scuola, questa era deputata all'apprendimento, era investita solo di questa funzione e riconosciuta dalle famiglie, in

⁴⁴ I nuclei famigliari italiani – che vuol dire le persone che vivono sotto un medesimo tetto - hanno conosciuto, negli ultimi trenta anni, una crescita del 36,5 per cento in presenza di una crescita della popolazione, nello stesso periodo, di circa il 7%. Così, sono oggi oltre 22 milioni i nuclei autonomi – persone che vivono insieme in una abitazione - ma con un numero medio di soli 2,6 componenti in ciascuna abitazione.

⁴⁵ Se nell'anno scolastico 1995-96 i bambini stranieri iscritti nelle scuole italiane erano lo 0.6 % della popolazione studentesca, nel 2005-6 raggiungevano il 4.8% e nel 2015-16 sono circa il 9.2% della popolazione scolastica. MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* cit.

modo quasi assoluto, come regolatrice dei processi di apprendimento *altro* da quello della socievolezza nelle prime età della vita e per questo rispettata *a priori*.

3.4 La condivisione delle regole e la scuola laboratorio

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 Charmet⁴⁶) cresciuti in "famiglie adolescenti"⁴⁷. 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.

⁴⁶ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo, ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Bari, 2009.

⁴⁷ È il titolo di un libro di Massimo Ammanniti, *La famiglia adolescente*, Laterza, Bari, 2015.

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.

Per assolvere a questo nuovo compito deve attrarre i ragazzi attraverso invenzioni didattiche e pedagogiche capaci di attirare e coinvolgere, fondando l'attivazione dei ragazzi sul piacere dell'avventura dell'imparare in modo attivo e vivo anziché su un sistema di sanzioni temute che, una volta eclissato, non pare possibile riproporre. Così la scuola è spinta, per potere continuare a essere centro di apprendimento riconosciuto, a farsi vero *laboratorium* e per questo usare nuovi e vecchi media potenziando, al contempo, la relazione educativa; deve, inoltre, ricostruire esplicitamente e continuamente quel patto educativo tra adulti-genitori e adulti-docenti che una volta era implicito.

Insomma, la scuola oggi è il presidio educativo del Paese ma per esserlo non può contare su un contratto sociale condiviso e deve creare un nuovo laboratorio diffuso che innovi i modi dell'apprendimento.

3.5 Le nuove tecnologie – il cosa e il come dell'apprendimento

La rivoluzione digitale ha cambiato i modi di apprendere e tolto alla scuola il monopolio di come si impara: è una sfida gigantesca.

Ma non è certo solo una questione di mezzi con i quali si impara. Oggi tutte le discipline - sia teoriche che pratiche - sono, infatti, caoticamente parte della rete e sono accessibili in mille forme, rapidamente. Con la possibilità, ulteriore, di essere manipolate, variate, confuse, confrontate, espanse e ricollocate anche in termini produttivi, *on demand*, con un'attenzione a una domanda sempre più differenziata e resa anche singolare, personale.

Lo stesso modo di imparare - il funzionamento del cervello umano - viene chiamato in causa: organizzazione della memoria, presenza simultanea di molti codici, compresenza di procedure analogiche e logiche, relazione immediata tra produzione costruita e fruita, etc. Questa è la prima generazione di docenti ed educatori che ha perso il monopolio delle

conoscenze e dei mezzi per trasmetterle e che si misura, al contempo, con l'imparare, il produrre e il comunicare su vasta scala.

Ai docenti viene ora chiesto di insegnare a distinguere, scegliere, confrontare in mezzo a un mare di informazioni complesse e contraddittorie, valutando il sapere e le competenze che i giovani hanno acquisito in moltissimi modi, anche lontano dalla scuola e diversi da come loro hanno imparato. Un tempo-scuola e un tempo di apprendimento più ricco e flessibile è inevitabile e richiede, a sua volta, per i docenti, un tempo di preparazione del lavoro molto diverso dalla vecchia lezione: un modo che sia cognitivo, artigianale, produttivo, culturale insieme e che attraversi continuamente i confini tra scuola e fuori.

3.6 Nuovo paesaggio educativo e esclusione precoce

Tutti questi elementi che stanno mutando l'insieme della nostra scena educativa influenzano genitori, bambini e ragazzi, docenti ed educatori. Ed è bene dire che nei contesti di massima esclusione si tocca con mano la compresenza della mutazione in atto degli assetti educativi dovuta a questi radicali cambiamenti e di potenti fattori di crisi ulteriore, dovuti alle condizioni multi-fattoriali di esclusione causate da povertà multi-dimensionale di bambini e famiglie; condizioni che comprendono anche catene di traumi, di solitudini, di mancanze e paure, marginalizzazione territoriale, sociale, personale, fragilità dei genitori, difficoltà di generare speranza e motivazione.

4. Per la scuola democratica, accogliente e rigorosa

Nel rivolgere lo sguardo ai compiti della scuola democratica è importante guardare al dibattito pubblico, a come si parla di una scuola "secondo Costituzione".

Non è difficile registrare oggi, su questa grande questione civile e politica, una sorta di nostalgia reazionaria che sta prendendo piede.

Le critiche a Tullio De Mauro, l'esaltazione della professoressa contro don Milani, una crescente voglia di scuola d'élite, con modi di apprendimento lontani dal dibattito internazionale sono segnali - da destra e da sinistra - di un conservatorismo tanto nostalgico quanto impotente perché se si rimuovono le ragioni complesse e profonde (demografiche, culturali, politiche, sociali) dell'evidente crisi educativa italiana si può, certo, sospirare sui "bei tempi andati" ma non si prospettano indirizzi credibili per contrastare la crisi e soluzioni reali. Nel clima di "ritorno indietro" trova, purtroppo, spazio una rilettura della storia dell'istruzione in Italia che indica nella scuola di massa la ragione di ogni male. Ma poiché ogni Paese del mondo ha una scuola di massa, il vero compito comune non è criticarne l'esistenza ma renderla, ad un tempo, più accogliente e più rigorosa e dunque promuovente per tutti e ciascun bambino e ragazzo.

Dunque - nel dibattito pubblico - i temi della scena educativa entro la quale ci muoviamo, la lettura della nostra storia in campo educativo sono profondamente intrecciati con la battaglia tesa a battere il fallimento formativo.

4.1 La scuola di massa

Le tante persone che si occupano, lontano dalla nostalgia, dell'alfabetizzazione in Italia, sanno bene che, dopo la legge della scuola media unica del dicembre 1962, si ebbe un'esplosione democratica in senso alfabetizzante che consentì una potente crescita nel sapere e nelle competenze diffuse, crescita che riparò l'esclusione dalla cultura di tanta parte della popolazione e che diede finalmente seguito alla carta costituzionale.

A partire dall'anno scolastico 1963/64 furono, infatti, costruite migliaia e migliaia di aule scolastiche, i patronati scolastici sostennero le migliaia di alunni che non avevano i mezzi, le scuole vennero istituite in tutti i comuni, compresi quelli di montagna, in tutta Italia. Fu reclutato nuovo personale docente, centinaia di migliaia di persone, furono attivati 15.000 corsi di alfabetizzazione popolare per analfabeti e semi-analfabeti anche adulti, fu abbassato da 60 a 40 il limite degli alunni per classe.

4.2 L'alfabetizzazione del Paese

La riforma della scuola media, oggi messa in discussione, fu alla base di una massiccia e positiva alfabetizzazione del Paese. Nel censimento del 1951 le persone con la licenza media erano in Italia solo 1.380.000; queste aumentarono di 550.000 unità in un decennio, ancor prima dell'avvio della scuola media unificata (censimento del 1961), sospinte dal boom economico (che richiedeva maggior sapere); ma al censimento del 1971, passati soli 7 anni scolastici dall'avvio della scuola media unificata (!), i ragazzi con la licenza della nuova scuola media raggiunsero i 3.384.000 e nel 1981, dopo 17 anni scolastici, oltre i 6 milioni.

Il tasso di quattordicenni in possesso di licenza media passò, nei dieci anni successivi, dal 46,8% all'82,3%. Eravamo diventati un paese europeo in pochi anni.

4.3 La dealfabetizzazione del Paese e la cultura della misurazione dei risultati

Poi c'è stato l'emergere di nuove criticità nel vasto panorama, purtroppo, dell'analfabetismo funzionale⁴⁸ che De Mauro⁴⁹ tra i primi seppe individuare e combattere. In molti, insieme a lui, hanno visto quanto fosse importante quella grande finestra aperta con l'avvio della scuola media per tutti e quanto sia, adesso, necessario che l'intero sistema di istruzione e formazione venga riaperto in forme nuove per contrastare la nuova de-alfabetizzazione,

⁴⁸ Si rinvia all'ultima indagine PIAAC dell'OCSE i cui esiti collocano l'Italia in fondo alla classifica dei paesi analizzati per competenze di lettura e matematica. PIAAC-OCSE, *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, ISFOL, ottobre 2013.

⁴⁹ Cfr. *Migliorare le competenze degli adulti italiani – Rapporto della Commissione di esperti sul Progetto PIAAC*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013.

forme che abbiano in un'alfabetizzazione precoce rigorosa – imparare presto e bene le conoscenze e competenze irrinunciabili – una premessa non più negoziabile. Le scuole primaria e media, in particolare, devono curare bene il sapere e attrezzarsi per un'organizzazione, una didattica e un'attenzione a ognuno. Ogni atteggiamento contrario alla valutazione dei risultati è contrario a questa prospettiva. Si può discutere di come registrare ciò che ogni ragazzo sa e non sa, di come curare e recuperare le effettive conoscenze e competenze, di come favorire contesti nei quali si apprende di più, di come realizzare la formazione di docenti più preparati, etc. ma non si può evitare di valutare i risultati dell'azione volta all'apprendimento e, nel farlo, non si può che avere come riferimento gli indirizzi, le metodologie e il dibattito mondiale in materia di *assessment* e valutazione dei sistemi di istruzione. L'opera dell'INVALSI, migliorata nel tempo e certamente perfettibile, è il punto di riferimento, scientificamente validato e costantemente sorvegliato, che ci ha immesso nel dibattito planetario su come migliorare l'istruzione pubblica, contribuendo, altresì, a costruire una cultura della valutazione dell'azione pubblica.

Si tratta di costruire una scuola che sia, al contempo, accogliente e ancor più rigorosa. In questa battaglia culturale e politica occorre esaminare senza rimozione gli elementi di crisi ed elaborare proposte concrete a supporto del grande cantiere educativo già all'opera. In questa direzione *Le indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione* sono già la solida base che serve per la formazione dei docenti e per il sostegno all'autonomia delle scuole.

5 Indirizzi e indicazioni per la lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine 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.

Art. 3 comma 2 della Costituzione della Repubblica italiana

Se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati.

Don Lorenzo Milani

5.1 Il perdurare della scuola di classe

Insomma, a 50 anni dalla denuncia di don Milani, la nostra scuola è ancora "di classe" perché, come si è mostrato in queste pagine, i tassi elevati di abbandoni e di livelli inaccettabili di conoscenza coincidono con le zone più povere d'Italia⁵⁰ dove sono concentrate le famiglie

⁵⁰ Secondo I ISTAT, Rapporto annuale 2016, *I minori sono i soggetti che in termini di povertà e deprivazione hanno pagato il prezzo più elevato della crisi, scontando un peggioramento della loro condizione relativa anche rispetto alle generazioni più*

socialmente escluse, dove vi è anche minore accesso a libri, biblioteche, musei, rete dei servizi per la prima infanzia, sport, fruizione digitale, etc.⁵¹ e dove chi nasce in una famiglia e in un contesto territoriale escludente e pauperizzato ha molte meno chance di successo formativo.

L'Italia unitaria, che ha avuto il merito storico di promuovere ininterrottamente l'ascensore sociale grazie all'istruzione, con la diffusione delle scuole pubbliche (dalla legge Casati, 1859) fino alla grande guerra e, poi, fino a metà del secolo scorso - con la sola eccezione dei due periodi bellici (1915-1918 e 1939-1945)- che ha saputo riprendere tale slancio con la scuola media e l'istruzione obbligatoria fino a 14 anni per tutti, che ha introdotto la legge che integra, fatto unico nel mondo, tutti i bambini con disabilità e bisogni educativi speciali nelle classi ordinarie e che, con il recente poderoso sforzo, sta integrando i bambini e ragazzi stranieri promuovendone l'inclusione formativa, oggi, nonostante successi e buone battaglie, si trova ancora a porsi l'annosa questione dell'esclusione precoce di troppi bambini e ragazzi.

I caratteri, i motivi, le forme e le diverse intensità di questa esclusione dai diritti e dalle opportunità sono state di nuovo qui sinteticamente esaminate. Ora va detto qual è il valore generale del contrasto del fallimento formativo e soprattutto vanno indicate le misure necessarie ad assicurare il successo formativo per ogni bambino/a e ragazzo/a che qui riuniremo in forma di chiare raccomandazioni capaci di guidare le buone politiche pubbliche e le pratiche di contrasto del fenomeno.

5.2 Ritrovare la centralità dell'apprendimento, la coesione sociale e la via delle opportunità per tutti

Il fallimento formativo in Italia ha un peso, in percentuale e in numeri assoluti, molto maggiore che in altri paesi con il nostro grado di sviluppo, un peso insostenibile per un Paese con le nostre ambizioni. Questa situazione è un'anomalia grave dell'intero sistema-Italia e pesa fortemente sulla possibilità di sviluppo e sulla coesione sociale⁵² del Paese. Infatti, tutti i

anziane. L'incidenza di povertà relativa per i minori, che tra il 1997 e il 2011 aveva oscillato su valori attorno all'11-12 per cento, nel 2012 ha superato il 15 per cento e ha raggiunto il 19 nel 2014. Al contrario, tra gli anziani - che nel 1997 presentavano un'incidenza di povertà di oltre 5 punti percentuali superiore a quella dei minori - si è osservato un progressivo miglioramento (nel 2009 le incidenze per i due sottogruppi diventano simili), proseguito fino al 2014 quando l'incidenza tra gli anziani è di 10 punti percentuali inferiore a quella registrata tra i più giovani. [...] La crisi economica degli ultimi anni ha determinato un profondo cambiamento nella mappa della povertà, soprattutto se letta in termini generazionali. Il rischio per i minori di essere poveri è associato, in primo luogo, alla ripartizione geografica di residenza e al titolo di studio della persona di riferimento I minori del Mezzogiorno e quelli che vivono in famiglie con a capo una persona che ha al massimo la licenza elementare presentano, infatti, un rischio di povertà relativa di circa quattro volte superiore a quello rispettivamente dei residenti nel Nord e di coloro che vivono con una persona di riferimento almeno diplomata.

⁵¹Per un approfondimento sulla mappa della povertà minorile in Italia si invia a Save the children, *Atlante dell'infanzia a rischio*, Treccani, 2017.

⁵²UE, Commissione Barca/McCann, *Outcome indicators and targets -towards a new system of monitoring and evaluation in EU cohesion policy cit.: [Una prospettiva multidimensionale nella definizione di coesione sociale] è sempre più diffusamente accettata, come documentato dalle conclusioni dell'illuminante documento dell'OCSE "Progetto globale per misurare il progresso delle società". La prospettiva multidimensionale è stata da lungo tempo adottata dall'Unione Europea nel promuovere l'impegno e la collaborazione degli Stati membri nel ridurre le disuguaglianze attraverso il Processo di protezione e inclusione sociale. Questo dibattito politico e metodologico si è avvalso del concetto di "inclusione sociale", che comprende l'accesso di tutti i cittadini alle risorse di base, ai servizi sociali, al mercato del lavoro e ai diritti necessari "per partecipare pienamente alla vita economica, sociale e culturale, e per godere di un tenore di vita e di un benessere, considerati normali nella società in cui vivono".*

documenti ufficiali del Governo e dell'UE e le innumerevoli *surveys* internazionali sottolineano come il perdurare nel tempo - il cronicizzarsi, com'è in Italia - di tassi alti di fallimento formativo che determinano livelli d'istruzione e formazione bassi in troppa parte della popolazione (in più in una società che ha bassi livelli di natalità), produce minore sviluppo e rischi cronici per la coesione sociale e anche per la partecipazione democratica che è legata ai livelli di conoscenza.

Valgono ancora, su ciò, tutti gli argomenti presentati, fin dal 2006, dall'allora Governatore della Banca d'Italia, Mario Draghi⁵³. Anzi, tali argomenti trovano maggior peso perché l'uscita dalla crisi - in termini di produzione di nuovi beni e servizi - premia proprio le conoscenze e competenze diffuse, indispensabili all'innovazione⁵⁴.

I recenti dati sui bassi livelli di conoscenza dei NEET italiani⁵⁵ e sugli elevati gradi di frustrazione e risentimento dei giovani⁵⁶ mostrano, per l'ennesima volta, la drammaticità, anche in termini di "clima nel Paese" e di relazioni sociali e inter-generazionali di questa situazione nella quale fallimento formativo precoce, tassi bassi di frequenza delle università e dell'alta formazione non universitaria, mancate competenze presenti nelle giovani generazioni, esclusione dalle opportunità rappresentano un unico coacervo di crisi con caratteri strutturali tali da richiedere una grande proposta politica.

Insomma l'Italia resta ancora "zavorrata" dal fenomeno della dispersione scolastica di massa legata alle povertà che si somma al peso della strutturale incompetenza alfabetica in una parte molto larga della popolazione adulta.

È una grande questione nazionale, parte integrante della mappa delle disuguaglianze italiane a lungo studiata, che è stata all'attenzione recente dello stesso Parlamento⁵⁷ e che non è tuttavia sufficientemente in alto nelle priorità politiche del Paese.

Va detto: per fortuna non partiamo da zero nella ricerca delle vie d'uscita e nelle proposte di indirizzo e operative atte a vincere il fallimento formativo. E' dunque utile ricordare quanto è già stato proposto per uscire da questa nostra perdurante crisi.

5.3 Per uscire dalla crisi: le indicazioni dell'UE

La strada per uscire da questa crisi coinvolge politiche e azioni su più livelli. In tal senso la

Assieme all'approccio multidimensionale, questo approccio incorpora anche il concetto di soglia della disuguaglianza e una visione interpersonale della stessa, e si concentra fortemente sul processo attraverso il quale viene perseguita una maggiore equità

⁵³ Mario Draghi, *Lectio magistralis*, Università di Bologna, 2006.

⁵⁴ La VII commissione Camera, nel citato rapporto del 2014 (cfr. nota 1), sottolineava i costi di basse competenze nella popolazione e della dispersione: *è superfluo ribadire che i costi dell'ignoranza sono pesanti per un sistema formativo che assorbe il 20 per cento della spesa pubblica. Si calcola che abbattere la dispersione potrebbe far "risparmiare" alla collettività fino al 6% di PIL.*

⁵⁵ ISTAT, Rapporto annuale 2017.

⁵⁶ CENSIS, Rapporto annuale 2017, novembre 2017.

⁵⁷ Si vede la già citata indagine conoscitiva della VII Commissione Camera dei Deputati, 2014.

Raccomandazione del Consiglio⁵⁸ della UE ad avvio di questo decennio, alla cui stesura l'Italia ha molto contribuito, suggerisce che le strategie globali per combattere l'abbandono precoce comprendano tre tipologie di misure:

- Misure di *prevenzione*, tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce.
- Misure di *intervento*, con l'obiettivo di combattere qualunque difficoltà degli studenti al suo manifestarsi, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione e offrendo un sostegno mirato.
- Misure di *compensazione*, che creino nuove opportunità di ottenere una qualifica per coloro che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Le strategie globali per la lotta all'abbandono precoce dovrebbero essere indirizzate, sempre secondo la Raccomandazione del Consiglio, a tutti i livelli di istruzione e coordinare le attività di diversi settori politici e agenzie, quali, certo, istruzione e formazione professionale ma al contempo giovani, sociale/welfare, occupazione e sanità passando così da tentativi frammentari a un approccio globale.

Nella Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 31 gennaio 2011 "La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020" si calcola che "la riduzione di appena un punto percentuale del tasso europeo medio di abbandono scolastico significherebbe per l'economia europea quasi mezzo milione all'anno di giovani qualificati che trovano potenzialmente un'occupazione". In Italia l'azzeramento della dispersione produrrebbe tra 1,4% e il 6,8% del PIL, quindi da 21 miliardi di euro a 106 miliardi di euro, a seconda del livello di crescita del Paese⁵⁹. Negli ultimi anni la maggior parte dei Paesi membri ha significativamente ridotto i tassi di dispersione scolastica. L'Italia anche lo ha fatto ma, come si è mostrato, rimane un paese ad alto tasso di fallimento formativo. Anche grazie ai fondi strutturali proprio dell'UE, siamo fra i paesi ove la riduzione della dispersione scolastica e formativa è avvenuta in modo rilevante, soprattutto nelle regioni del Meridione, ma questi non hanno avuto un impatto di sistema tale da imprimere una definitiva inversione di rotta.

5.4 Per uscire dalla crisi: le indicazioni dell'ONU

Oltre a un fondamentale diritto riconosciuto dalla nostra Costituzione e dalla comunità internazionale⁶⁰, la riduzione delle diseguaglianze all'avvio della vita è un beneficio per le società umane nel loro complesso⁶¹ e per ciascuna persona.

⁵⁸ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

⁵⁹ Cfr A LOST, *Dispersione scolastica: Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, a cura di Daniele Checchi WeWorld-Fond. Agnelli-Ass. B.Trentin, 2014, p.9.

⁶⁰ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia, New York, 20 novembre 1989.

⁶¹ OCSE, *Improving job quality and reducing gender gaps are essential to tackling growing inequality*, 2015.

Così, nel dibattito internazionale sui processi di scolarizzazione e formazione, il quadro di riferimento viene ben riassunto, oggi, nei 3 obiettivi sostenibili indicati dall'*Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*⁶²: tutti i minori

1. hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni
2. devono poter avere accesso all'offerta educativa di qualità
3. se poveri, devono poter essere destinatari di forti politiche pubbliche compensative e inclusive, a scuola e nella vita.

5.5 Per uscire dalla crisi: le indicazioni della VII Commissione Camera

Al temine dell'importante indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica già ricordata, condotta nel corso del 2014, la VII Commissione della Camera approvò un ampio documento conclusivo indicando delle strategie di azione per combattere la dispersione scolastica. Nella definizione dei livelli di intervento, la Commissione della Camera aveva individuato 5 priorità:

1. l'incremento dell'accesso agli asili nido e alla scuola dell'infanzia, soprattutto nelle regioni del Sud d'Italia e nelle Isole;
2. la qualificazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, con l'applicazione rigorosa in ogni regione italiana dell'ordinamento relativo all'ampliamento dell'offerta formativa;
3. la creazione di idonei ambienti di apprendimento (non solo una questione di allestimenti), con la realizzazione di un piano di formazione dei docenti in servizio e di

⁶² Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*, 2014. Cfr. in particolare l'obiettivo 4: *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, così articolato in riguardi:

- 4.1 Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti
- 4.2 Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria
- 4.3 Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria - anche universitaria- che sia economicamente vantaggiosa e di qualità
- 4.4 Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria
- 4.5 Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità
- 4.6 Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo
- 4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile
- 4.a Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti
- 4.b Espandere considerevolmente entro il 2020 a livello globale il numero di borse di studio disponibili per i paesi in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati, nei piccoli stati insulari e negli stati africani, per garantire l'accesso all'istruzione superiore - compresa la formazione professionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i programmi tecnici, ingegneristici e scientifici - sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo.
- 4.c Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo.

sperimentazione di principi educativi e pratiche didattiche centrati sui fattori d'influenza dell'apprendimento;

4. l'organizzazione e la strutturazione di un sistema di monitoraggio, con un'anagrafe nazionale dello studente basata sui dati delle rilevazioni del Sistema nazionale di valutazione (che si avvale dell'attività dell'INVALSI), per valutare un rischio basso, medio o alto di abbandono precoce degli studi;
5. interventi in molteplici dimensioni nei confronti delle famiglie degli studenti a rischio, potenziandone i compiti e le capacità educative.

5.6 Per uscire dalla crisi: le ripetute indicazioni provenienti dalle nostre diffuse buone pratiche

In ogni paese del mondo è molto importante dare grande peso a chi fa le cose, a chi opera nella quotidianità, a chi vede facendo, a chi dibatte tra pari entro un medesimo compito al fine di realizzare opere riparative rispetto a fattori di crisi che investono società, comunità, persone.

La lotta al fallimento formativo è un tipico ambito nel quale è decisivo, per le politiche pubbliche e per i decisori, dare rilievo a quanto si fa già e a quanto viene suggerito dal basso e dai luoghi dove già stanno avvenendo cose che possono promettere soluzioni. Il *bottom-up* e *place centred approach* sono, in questa battaglia, armi primarie. Del resto le raccomandazioni sovra-nazionali e quelle stesse delle nostre istituzioni derivano, in parte, da intere "stagioni di ascolto" di chi opera sul campo, a scuola e fuori. Ed è interessante notare che spesso coincidono i "ritrovati" provenienti dalle pratiche vive di chi opera e quelli che ci arrivano dal dibattito e dalla ricerca scientifici in campo educativo.

Sono, perciò, da considerarsi molto importanti le indicazioni ricorrenti, che si ripetono a partire dai gridi di dolore nelle aree di crisi, dalle ricerche ben condotte, dalle faticose ma promettenti buone pratiche.

Le scuole (dirigenti scolastici e docenti), il terzo settore, le agenzie di volontariato, le associazioni tra genitori, i centri sportivi, i luoghi di aggregazione giovanile, le agenzie educative informali, le parrocchie, etc. che operano in contrasto al fallimento formativo ci segnalano, intanto, le ragioni del fenomeno non solo grazie ai dati ma all'osservazione diretta, alla ricerca-azione, alle prassi di contrasto.

E da anni ripetono ai decisori pubblici le concause che - ai diversi livelli e anche in modo caotico e secondo andamenti irregolari - sono causa del fallimento formativo e, al contempo, impediscono una svolta decisiva del contrasto dello stesso.

Queste ragioni del fenomeno stanno, insomma, in un campo largo - secondo la percezione di chi opera - tra fattori strutturali di contesto e politiche povere o discontinue o condizionate da fattori inibenti.

Ecco un elenco di tali ragioni, registrate nel tempo:

- persistenza della povertà in vaste aree del Paese, soprattutto nel Mezzogiorno e presenza di analfabetismo funzionale adulto molto resistente soprattutto nelle aree di massima concentrazione delle povertà, insomma povertà materiale e culturale di territori e di persone entro una crescita delle diseguaglianze nella distribuzione di risorse e di opportunità;
- disagio del crescere oggi e crisi dei sistemi di cura e di "sponda adulta";
- persistenza, nelle aree difficili, di una fatica a garantire l'alfabetizzazione culturale e strumentale precoce anche a causa di un analfabetismo funzionale diffuso e anche per una più recente "caduta nelle competenze" del fare e nelle competenze sociali, nella capacità di regolare e mediare i conflitti, nella tenuta comunitaria, etc;
- estrema debolezza delle opportunità educative e di cura in età precoce (0-6) nel Mezzogiorno e in anche molte aree urbane di periferia a Nord e al Centro;
- mancanza di dispositivi operanti capaci di affrontare la terribile crisi educativa nei molti luoghi dello spopolamento;
- sistema scolastico iper-standardizzato, a discapito delle pratiche di "scuola attiva", laboratoriale e partecipativa, dell'offerta differenziata e delle pratiche concrete di discriminazione positiva nei processi di alfabetizzazione primaria e soprattutto secondaria, della attenzione all'effettivo apprendimento e alla verifica delle competenze, ragazzo per ragazzo;
- frammentazione delle discipline nelle scuole superiori e debolezza del sistema di formazione tecnico-professionale, soprattutto nel Mezzogiorno e, in generale, povertà dei processi di apprendere attraverso il fare;
- sistema di cura e welfare, potenziale alleato della scuola, frammentato tra competenze non ben coordinate tra i diversi enti locali (regione, comune, ambiti tra comuni, città metropolitane) e che mette la scuola in situazione di supplire ai bisogni e alle domande entro una giungla di competenze molto contraddittoria e complessa, spesso inestricabile;
- generale caduta delle disponibilità finanziarie per il funzionamento ordinario delle scuole, in particolare dopo il 2010 (e solo di recente parzialmente riparata) e che spinge a usare fondi strutturali, grazie a PON del MIUR e/o PO regionali ma in via suppletiva ed entro un sistema di vincoli che riduce operatività e impatto di queste risorse;
- debole integrazione tra scuole, formazione professionale, occasioni formative e orientative di altri enti accreditati e debolezza dei percorsi scuola – lavoro, del sistema degli stage in aziende, del mentoring legato alla school-work transition, etc.;
- dispersione e mancata ottimizzazione delle risorse mirate alla dispersione e/o uso a dir poco non appropriato delle stesse (le aree a rischio hanno risorse che da tempo favoriscono piccole posizioni di rendita e riparazioni anche indispensabili ma con poca efficacia) e mancato sostegno, in particolare, alle esperienze positive di comunità educanti tra scuola e fuori scuola a causa dei sistemi di vincoli dei PON o di altri fondi

strutturali che impediscono l'ottimizzazione delle risorse e non favoriscono la co-costruzione di azioni tra scuola e fuori scuola;

- debolezza del Lifelong Learning/Educazione permanente in Italia: povere e poco diffuse procedure di orientamento e ri-orientamento nei territori, poche opportunità di bilancio e incremento delle competenze e di studio e di formazione nelle aziende e presso gli attori pubblici, povera comunicazione di opportunità e risorse esistenti ai soggetti e a quelli deboli in modo particolare;
- deboli o incerti legami - nell'insieme del sistema formativo - tra apprendimento, ricerca e lavoro;

5.7 Per uscire dalla crisi: è urgente una risposta complessiva che sappia affrontare un fenomeno complesso e multifattoriale

E' del tutto evidente che le linee di indirizzo per uscire dalla crisi - che provengono da un serrato confronto decennale a livello internazionale, europeo, fondato sui dati e sul dibattito scientificamente vagliato nonché sull'esame accorto del nostro contesto nazionale e anche delle molte buone pratiche - nascono dalla constatazione che le ragioni della nostra crisi persistente sono molte ma che al centro di tutto vi è una resistente correlazione tra 6 cose:

1. diffusione delle povertà e povertà educativa di contesto, familiare e minorile;
2. inesistenza di azioni di sistema nelle aree di crisi che siano improntate sullo sviluppo locale;
3. debolezza negli interventi preventivi e compensativi precoci;
4. disattesa di scuola e formazione anche a causa di un sistema iper-standardizzato che fa prevalere l'offerta per tutti alla risposta per ciascuno;
5. azioni riparative indebolite da politiche pubbliche caoticamente finanziate e a singhiozzo e che guardano ora alla scuola ora al privato sociale ma non alle sinergie potenziate da comunità educanti dei territori;
6. mancato coordinamento nazionale, regionale e locale di decisioni e di risorse.

Di fronte a questo si deve intervenire con

- misure strutturali capaci di modificare i contesti e fomentare prevenzione precoce;
- azioni promuoventi e riparative prolungate nel tempo, sostenute con costanza, mirate e molteplici, scuola per scuola, contesto per contesto, ragazzo/bambino per ragazzo/bambino.

Entrambi questi articolati ambiti di intervento possono funzionare se "vanno a braccetto" rafforzandosi uno con l'altro e se sono fortemente sostenuti da politiche pubbliche di discriminazione positiva costanti nel tempo.

Dal momento che il fallimento formativo tende a perdurare attraverso le generazioni e a concentrarsi entro i territori di massima *esclusione precoce multi-fattoriale e povertà educativa*

⁶³, è importante che vi siano *policies* di contrasto articolate in modo da poter rispondere a ognuno degli aspetti di un fenomeno complesso ma che siano altresì capaci di agire innanzitutto nelle aree di massima crisi che devono poter essere considerate aree di educazione prioritaria.

Un processo di *policy building* che individui un luogo di ri-elaborazione dei compiti politici e degli obiettivi che possano davvero favorire l'inclusione precoce deve partire da questa *vision* globale e affrontare:

- l'intervento a favore della prima infanzia;
- l'intervento che rafforzi le competenze nel corso del primo ciclo d'istruzione, guardando a ciascuno e non solo a tutti;
- le misure complesse a sostegno della crescita e dell'apprendimento durante l'adolescenza;
- la sostenibilità del sistema di apprendimento e di formazione a misura della società e dei saperi e delle competenze che sono necessari al loro sviluppo e alla sua tenuta in termini di coesione e di effettivo esercizio dei diritti;
- gli interventi di "contesto e di cornice" che siano capaci di creare città e quartieri educativi costruiti intorno alle comunità educanti che uniscono scuola e fuori scuola;
- gli interventi mirati a forte intensità educativa nei contesti di massima crisi.

6. Un sistema di raccomandazioni per dare forza alla lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce

E' importante dare una risposta operativa e, dunque, suggerire un sistema di raccomandazioni, a più livelli, che siano capaci di dare forza alla lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce. Queste raccomandazioni vengono qui di seguito elencate secondo un sistema di misure e proposte pratico-operative finalizzate a contrastare il fallimento formativo e l'esclusione precoce.

6.1 Misure di sistema e un'unica regia

E' 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

⁶³ Save the Children, *Bambini senza, Atlante dell'infanzia a rischio*, 2015.

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 (...) ⁶⁴.

E' da tempo, dunque, che emerge, anche nelle istituzioni, una grande consapevolezza dell'emergenza e una volontà di coordinamento serio.

Un forte documento di indirizzo, un vero e proprio piano nazionale sostenuto da tutta la comunità è necessario; e queste pagine possono rappresentare un'utile base per un piano nazionale che veda insieme i diversi ministeri direttamente e indirettamente interessati, con al centro il MIUR, le regioni, i comuni.

Occorre, dunque, elaborare un piano delle misure antidispersione, che sia organico, articolato ed integrato tra i vari soggetti istituzionali prevedendo specifiche misure di raccordo e collaborazione tra i vari soggetti istituzionali attivi sui territori, anche al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili valorizzando gli strumenti già in essere (ad esempio le reti territoriali e interregionali), i sistemi di relazioni già esistenti e funzionanti e favorendo la diffusione delle buone pratiche, a partire dalla definizione chiara dei ruoli e delle sfere di competenza dei soggetti che lavorano sia per sostenere la realizzazione piena delle persone, sia sul tema specifico della dispersione.

I compiti che il piano deve affrontare sono ormai anch'essi sufficientemente presenti tra tutti gli operatori, nel dibattito pubblico, nelle istituzioni. Vi è piena consapevolezza che per affrontare un fenomeno dai confini così vasti è necessario:

- riunire e ottimizzare misure e risorse,
- coordinare le diverse competenze;
- valutare, ricostruire, sostenere e migliorare quanto già fanno scuole e privato sociale, d'accordo con regioni e comuni, entro indirizzi unitari stabiliti dalla conferenza unificata Stato-regioni-comuni (perché si tratta di decisioni che riguardano i tre livelli).

Benché l'opera di coordinamento tra diversi decisori debba coinvolgere ciascuno e tutti insieme, il livello comunale appare di decisiva importanza, anche perché è, per il nostro ordinamento, il comune a essere responsabile dell'obbligo di istruzione.

E' urgente definire un "luogo" coordinante e decisionale - una regia nazionale - e degli strumenti di raccordo tra Ministeri competenti (in primis MIUR), Regioni, Enti locali e altri soggetti. Il raccordo inter-istituzionale deve poter garantire che le risorse investite siano impiegate per un progetto complessivo, per una progettualità integrata tra tutte le istituzioni con competenze e funzioni in materia: le agenzie e gli attori della società, le scuole e le altre agenzie educative. Questi attori devono prendere in carico i diversi territori secondo un'agenda di "priorità di crisi" e, poi, ogni bambino e ragazzo in difficoltà mettendo in rete risorse umane ed economiche ed identificando ruoli e responsabilità di ciascuno dei soggetti.

⁶⁴ *Ibidem.*

I passaggi per ri-costruire una politica di forte impianto in tale direzione deve e può vedere, come prima tappa, proprio la comune elaborazione del piano nazionale e di una governance.

Questo luogo di coordinamento devo tenere conto delle proposte e delle attività già in essere ad opera di scuole e sistema di IeFP, Enti locali, privato sociale, volontariato, altre agenzie educative, esperti, promotori di buone pratiche, nonché delle informazioni che sono nella disponibilità di tutti gli organismi istituzionali coinvolti a diverso titolo (Osservatorio per l'infanzia e l'adolescenza, Osservatorio sullo stato di attuazione dei servizi per i minori e Dipartimento di grazia e giustizia minorile presso il Ministero di grazia e giustizia etc.). L'acquisizione di esperienze positive di altri paesi è pure parte importante di tale opera.

E' di prioritaria importanza, entro tale prospettiva di "governo di sistema", una crescita qualitativa della nostra base informativa:

- l'allargamento delle capacità di studio, ricerca e informazione di INVALSI rispetto ai temi del fallimento formativo;
- la realizzazione dell'anagrafe nazionale degli studenti che preveda il raccordo con le banche dati di tutte le regioni, lungo la linea di miglioramento delle nostre conoscenze già avviato e mostrato nel recentissimo documento MIUR qui esaminato;
- lo sviluppo di un'interfaccia con le piattaforme dei servizi per il lavoro, essendo uno strumento concepito non solo per fini statistici ma per l'intercettazione di studenti a rischio dispersione e per la costruzione di percorsi personalizzati.

Sempre la VII Commissione - in riferimento alla necessità di una integrazione delle varie banche dati (comuni, Miur, centri per l'impiego) - spinge ad indicare la necessità di arrivare ad una informazione dettagliata "mirata e quasi microscopica" sui casi singoli: *"Il comune, in sinergia con gli uffici e i centri per l'impiego dovrà creare una anagrafe dei dispersi. A livello di territorio abbiamo bisogno di una capacità di lettura che intercetti i casi singoli e sia in grado di recuperare storie e vicende"*. A tal fine è bene sottolineare come questo indirizzo può effettivamente realizzarsi se cresce la sinergia territoriale – entro fattive comunità educanti – tra scuole e agenzie educative di ogni tipo di ciascun territorio. Solo così è davvero pensabile e possibile individuare ogni bambino e ragazzo in difficoltà. La mappa non basta, bisogna saper navigare e agire con concorde sapienza in ogni luogo complesso dove vi è perdita formativa precoce. Si tratta di un'opera incerta, che, tuttavia può avere successo quanto più può contare su chi vive e opera nel quotidiano nel vivo dei territori.

6.2 Misure finalizzate al miglioramento delle strutture, alla migliore gestione del tempo scuola, all'innovazione pedagogica e didattica

La VII commissione aveva già suggerito di rendere sicure e consolidare le strutture scolastiche innovandole per creare opportunità di innovazione laboratoriale nonché ampliare il tempo scuola facendo attenzione a *non perpetuare la distinzione tra saperi e discipline "ufficiali" di tipo teorico e le attività pratiche, in un certo senso extrascolastiche, in subordine.* È

una impostazione largamente condivisa proprio da chi è impegnato nelle aree di massima dispersione scolastica perché, lì, bisogna ogni volta riconquistare i bambini e ragazzi alla motivazione. L'apertura sapiente e innovativa della scuola oltre orario è più promettente se non diventa una mera attivazione di attività altre ma un'occasione per ripensare le prassi metodologiche e gli approcci didattici anche delle discipline curriculari: *la scuola allungando i suoi tempi deve rendere ordinario ciò che ora è frutto di esperienze casuali*. L'apertura oltre i tempi ordinari, inoltre, rende la scuola centro di formazione e aggregazione e questo, ribadisce la VII Commissione, è *particolarmente significativo soprattutto nelle zone a rischio di emarginazione socio – economica*.

E' in tale prospettiva che si propone di:

- aumentare gli investimenti per rendere le scuole più sicure, accoglienti e inclusive facendone anche luoghi comunitari e partendo, possibilmente, proprio dai quartieri di massima crisi nonché dalle aree interne spopolate secondo le indicazioni emerse per tale obiettivo;
- proseguire sulla strada disegnata dal D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017 relativo al segmento 0-6 aumentando fortemente la presenza di asili-nido e servizi per la prima infanzia e di programmi di sostegno alla genitorialità, in particolare per la fascia di età 0-6, nel Sud e nelle aree di maggiore crisi, nelle periferie urbane e nelle zone interne;
- sostenere le buone pratiche preventive, a partire da quelle molto precoci dedicate all'infanzia, che sono forti compensatori di disegualianza e dunque implementando, regione per regione, quanto dedicato dal Governo all'ambito 0-6 e così rafforzare la scuola d'infanzia ovunque e la supervisione/formazione psico-pedagogica delle sue docenti immettendo negli ambiti del piano di formazione nazionale uno speciale focus su tale priorità operativa che coinvolga esperti nell'osservare e gestire gruppi di bambini in difficoltà, nel creare opportunità in campo creativo e nell'aumento dell'offerta per quanto riguarda la psico-motricità educativa, la musica, l'espressione nella manipolazione e nella pittura, la gestione del movimento, della frustrazione, delle emozioni, dei conflitti;
- stabilire modalità di formazione, riflessione sulle pratiche e supervisione competente - d'accordo anche con Asl e altre risorse esperte dei territori - per docenti senior di scuola dell'infanzia e scuola primaria e superiore di I grado nella gestione quotidiana dei rapporti con genitori inesperti e fragili che si rivolgono alla scuola come luogo naturale di confronto sull'educare, sulle crisi dei propri figli, sulla gestione dei conflitti, sulla salute, sulle emozioni, etc. nonché su contrasto del bullismo tra scuola e fuori, delle violenze a scuola, delle problematiche di genere, etc.;
- promuovere un piano mense di qualità in ogni scuola a partire da quelle dell'infanzia e primarie nelle aree di massima povertà educativa;
- estendere il tempo prolungato e pieno a partire dalle medesime aree evitando un ripetersi pomeridiano delle attività ordinarie integrandole, invece, sia con occasioni di apprendimento in ambito musicale, teatrale, dell'espressione grafico-pittorica, dello

- sport, etc. sia con attività di recupero mirato, per singoli e piccoli gruppi, delle competenze irrinunciabili con modalità capaci al contempo di curare le motivazioni;
- promuovere, in particolare, orchestre, gruppi musicali e cori – le esperienze del suonare e cantare insieme si sono dimostrate un fattore potente di rilancio educativo che ha importanti ricadute in ogni disciplina grazie al rafforzamento motivazionale cooperativo;
 - investire sull'apertura prolungata delle scuole, in particolare nelle aree a più alto rischio unendo attività comunitarie, anche offerte a famiglie, attività laboratoriali molteplici in forte collegamento con le attività didattiche ordinarie, attività legate a sport e creatività, attività di recupero e consolidamento dedicato;
 - rafforzare le dotazioni di organico e il finanziamento per i CPIA, soprattutto nelle aree più difficili e favorire il loro coordinamento con la leFP in forme flessibili capaci di intercettare i ragazzi particolarmente fragili, in particolare i MSNA e di garantire loro il tempo necessario all'inclusione anche grazie ad educatori che affianchino il lavoro dei docenti entro patti territoriali con comuni, regione, alleati educativi del territorio;
 - rafforzare il coordinamento nazionale già in atto e le esperienze di inclusione di bambini e ragazzi stranieri diffondendo le buone pratiche sul consolidamento precoce della lingua italiana, sui rapporti con le famiglie soprattutto nella scuola di infanzia e sull'orientamento;
 - favorire la didattica laboratoriale superando il prevalere dell'approccio trasmissivo in ogni grado e ordine di scuola, soprattutto nella scuola media di I e II grado, e innanzitutto nelle aree di massima crisi educativa concentrando la prospettiva di innovazione didattica sull'ipotesi di progressiva costruzione di aule tematiche nelle aree della lingua, delle discipline scientifiche, della matematica, della geografia e storia, etc.;
 - sostenere le esperienze di *peer education* ben fondate e condotte;
 - promuovere forme di *tutoring* e *mentoring* dei ragazzi lungo i percorsi, basandoli sull'uso costante delle pratiche del bilancio partecipativo di competenze e del portfolio, inglobando più media nella sua compilazione intesa come narrazione documentata dei percorsi e delle acquisizioni di competenze e conoscenze capace di nutrire l'autostima, motivare, riconoscere forze e debolezze, attestare saperi, autovalutare;
 - predisporre percorsi che si possano concludere con prove d'opera e momenti di riconoscimento individuali o di gruppo del percorso fatto grazie al mostrare il processo attraverso il prodotto, in ogni disciplina;
 - sostenere l'innovazione digitale, promuovere lo studio con metodo sperimentale e affiancando continuamente media tradizionali, esperienze creative con diversi metodi, materiali, manipolazioni, nuovi media;
 - estendere a tutti gli ordini di scuola, d'intesa con le parti sociali, le due ore settimanali retribuite dedicate a coordinamento tra docenti, programmazione condivisa, verifica e riflessione comune così come già avviene da anni nelle scuole primarie (nella redazione del nuovo CCNL scuola);

- dedicare attenzione particolare ad attività di danza, mimo, movimento e di sport aumentando a tal fine l'offerta oraria;
- aumentare le dotazioni di bilancio e le occasioni di formazione ordinaria dei docenti - con modalità partecipative secondo quanto emerge dagli indirizzi internazionali (OCSE, 2015) a partire dal primo ciclo, sui contenuti delle Indicazioni nazionali (MIUR, 2013) ma concentrandosi sulla scuola secondaria di II grado dove maggiori sono le resistenze alla didattica laboratoriale, anche rafforzando le capacità orientative dei docenti e quelle relative all'osservazione regolare delle dinamiche gruppali in classe, alla lettura delle emozioni, alla creazione di un clima costruttivo, alla gestione dei conflitti, etc.;
- investire sulla formazione dei docenti e in particolare sulla formazione in ingresso;
- assicurare nelle aree di massima crisi un forte organico per i BES che, in questi territori, vivono il rischio dato dal doppio fattore di esclusione, del contesto e personale.

6.3 Misure finalizzate al rafforzamento dell'istruzione professionale

L'offerta dei percorsi Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), e da ultimo l'introduzione del sistema duale, si sono dimostrati un valido strumento di contrasto del fallimento formativo. Tali percorsi, infatti, registrano tassi di abbandono ridotti e spesso fungono anche da luogo di recupero dei fuoriusciti dal sistema dell'istruzione scolastica. È auspicabile un rafforzamento dell'offerta di Istruzione professionale e di IeFP insieme con una maggiore competenza diffusa nell'opera complessa e preziosa dell'orientamento.

In merito all'istruzione professionale il recente decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61 introduce importanti elementi qualificanti in direzione di una personalizzazione dei percorsi per ciascuna studentessa e ciascuno studente, prevedendo un tutor per ogni alunno e lasciando ampio spazio di autonomia alle istituzioni scolastiche per coordinare la proposta didattica con le necessità occupazionali dei territori. In attesa dei provvedimenti attuativi, si segnala la prioritaria importanza di:

- allargare il sistema duale sull'intero territorio nazionale superando, attraverso una sessione dedicata della conferenza stato-regioni e un patto nazionale costruito a tal fine, la evidente differenza nelle capacità di sviluppare vera formazione tra le regioni;
- potenziare anche i percorsi rivolti a giovani dopo i 18 anni di età, privi di titolo di studio, che siano in situazione di non lavoro e non formazione;
- rinsaldare le scelte operate dalla L. 107/2015 che pone in stretto collegamento i percorsi dell'istruzione professionale con i percorsi di IeFP rafforzando lo strumento dell'alternanza scuola lavoro;
- curare i contesti di apprendimento fortemente motivanti, i processi motivazionali grazie anche all'utilizzo del portfolio delle competenze, lo sviluppo delle competenze trasversali /life skills e aumentare la didattica trasversale, basata sulle competenze e partecipativa;

- favorire ovunque *l'hands on learning* e esperienze *on the job, stage* con *mentoring* in situazione, etc. per potenziare, insieme, gli apprendimenti formali, non formali e informali;
- ri-articolare i percorsi professionalizzanti presso gli IP tenendo conto di quanto realizzato da Regioni e P.A. con lo strumento leFP nella sua articolazione flessibile volta a battere il fallimento formativo;
- garantire a ogni studente la certezza di seguire un percorso personalizzato per acquisire, oltre che le competenze tecniche specifiche necessarie all'esercizio della professione relativa alla qualifica che si intende conseguire, anche le competenze chiave di cittadinanza, i saperi e le competenze necessarie per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e il riconoscimento delle competenze sociali e di quelle acquisite in ogni altra sfera della vita;
- rafforzare tutte le pratiche già positive e dare effettivo seguito e garantire opportuno accompagnamento alla reversibilità delle scelte in ogni momento del percorso formativo, facilitando i passaggi da un sistema/percorso ad un altro canale nel corso dei vari anni scolastico/formativi, riconoscendo di fatto la pari dignità tra i sistemi formativi e curando in modo flessibile il riconoscimento condiviso dei crediti di conoscenze e competenze;
- garantire percorsi flessibili e ad personam tra CPIA e leFP per i ragazzi migranti e ogni ragazzo in situazione di vulnerabilità garantendo anche eventuali annualità ponte ed educatori per il supporto educativo ad personam;
- curare costanti collegamenti tra la leFP e il sistema delle qualifiche europee favorendo il riconoscimento delle competenze professionali di ciascuno, tra percorsi di leFP, scuola, apprendistato e esperienze informali;
- introdurre educatori e esperienze di musica, teatro, sport, protagonismo giovanile;
- investire sull'orientamento informativo ed educativo come strumento, anche precoce, a supporto e accompagnamento delle scelte.

6.4 Indicazioni concrete per creare le aree di educazione prioritaria

Sulla base dei dati su ripetenze, fallimento formativo e mancata acquisizione delle competenze irrinunciabili e degli indicatori di povertà multi-fattoriale dei territori e di povertà educativa minorile nonché sulla base dei dati sulla giustizia minorile, siamo oggi in grado di costruire, d'accordo con regioni e città, una credibile mappa delle zone del Paese dove è più grave la crisi educativa e più elevato il rischio di esclusione precoce. Possiamo affermare che nelle città italiane grandi e medie, in particolare nelle periferie ma anche in aree di spopolamento e marginalità vi sono numerosi quartieri ove sono concentrati ragazzi che patiscono un livello molto grave di povertà educativa e di esclusione precoce dai contesti formativi.

Concorrono a questo:

1) il concentrarsi di più dimensioni di esclusione entro la marginalizzazione cronica dei territori;

2) il perdurare del fallimento formativo dovuto a: mancanza - a differenza di altri paesi europei - di una strategia sistemica dedicata ai luoghi che necessitano di attenzione educativa prioritaria in termini di politiche pubbliche, con un'evidente dispersione, frammentazione e occasionalità delle risorse; difficoltà del nostro sistema di Istruzione e di Istruzione e Formazione (IeFP) di superare assetti iper-standardizzati e di promuovere percorsi di apprendimento non convenzionali, più larghi e meglio mirati a ogni persona in crescita, come abbiamo qui mostrato.

Possiamo, al contempo, affermare, che lungo gli ultimi due decenni, si sono realizzate, in modi diversi nei diversi territori, pratiche che hanno imparato come un ri-accompagnamento, anche ben sostenuto, nell'età precoce, nella scuola di base e poi nel biennio e soprattutto nell'IeFP può creare un cantiere educativo inclusivo, lungo una linea verticale di azione educativa da 0 ai 18 anni, fortemente integrata tra scuole e ogni altra agenzia del territorio, su base paritaria e tale da configurare una stabile comunità educante capace di azione e riflessione costanti ed esperte.

In tale prospettiva, una scuola e una IeFP che s'innovano e si rafforzano - come suggerito dai capitoli 6.3 e 6.4 qui sopra - risultano, in effetti, più efficaci laddove gli adolescenti possono contare su un livello minimo di competenze di base assicurate da una scuola - comunità che diviene quartiere educante con molti attori che lavorano in sinergia, formando aree di educazione prioritaria. Entro tale area è altresì possibile, come mostrato da molte esperienze in corso, prendere in carico altri ragazzi - con vissuti di forte esclusione multifattoriale - che non riescono a rientrare nella semplice offerta per tutti e non hanno una "seconda occasione" per completare l'obbligo formativo e per avviare un percorso di crescita personale.

E' solo grazie a una siffatta prospettiva che il diritto costituzionale di moltissimi bambini e ragazzi di queste aree del Paese può essere davvero esigibile.

Si tratta, dunque, di:

1. individuare le aree di massima crisi con strumenti analitici rigorosi e disponibili;
2. potenziare in tali aree (lì dove sono già all'opera) i partenariati tra scuola e fuori scuola già impegnati in significative pratiche di "presa in carico" compensativa di ragazzi esclusi in quartieri di povertà educativa cronica;
3. avviare la costruzione (lì dove non ci sono) di altri partenariati in quartieri con minore infrastrutturazione educativa tra scuola e fuori scuola;
4. costruire una rete regionale e nazionale di tali esperienze;
5. prevedere un governo dei processi di empowerment educativo di ogni zona di educazione prioritaria tra reti di scuole e reti di terzo settore, centri sportivi, ASL, tribunale dei minori, agenzie e esperienze educative, esperti, etc;

6. stabilire alcuni minimi requisiti per attuare le zone di educazione prioritaria e in particolare
- lavorare in rete
 - prevedere azioni per tutte le età da 0 ai 18 anni
 - prevedere percorsi formativi e di transizione al lavoro o miglioramento del lavoro tra i 18 e i 35 anni
 - prevedere sempre un intervento inter professionale fondato sul coordinamento, in particolare, di docenti ed educatori
 - curare i luoghi educativi come luoghi comunitari
 - prendere in considerazione una moratoria sulle bocciature e sperimentare, invece, un sistema rigoroso di crediti formativi
 - utilizzare forme di *tutoring* e *mentoring* per ogni ragazzo entro un sistema di patti educativi che coinvolga ogni famiglia
 - prevedere formazione e supervisione psico-pedagogica regolare congiunta per tutti i docenti ed educatori coinvolti
 - prevedere un tempo regolare settimanale di 2-3 ore di progettazione e verifica del lavoro per ogni scuola coinvolta
 - avere una attenzione personalizzata a ogni bambino e ragazzo in maggiore difficoltà e curare il suo portfolio in modo fortemente motivante e partecipativo
 - assicurare una *governance* delle scuole che preveda risorse ordinarie aggiuntive in organico e in fondi di funzionamento
 - assicurare procedure rigorose di *assessment* e valutazione
 - poter contare su un decennio di risorse per il partenariato a condizione di un serio monitoraggio del lavoro e dei risultati.

Le esperienze di successo non possono andare perse. Si intende - con questa proposta - valorizzare e diffondere proprio le buone pratiche⁶⁵ dopo averne con cura esaminato i punti di forza e debolezza, nella prospettiva di provare a costituire un vero e proprio modello per le zone di educazione prioritaria in Italia che abbia alcuni fondamentali elementi comuni e che possa, poi, articolarsi, in modo flessibile secondo i diversi bisogni, territori, tradizioni di azione sul campo, etc. entro una sinergia che va guidata per "concorde adesione" e coordinata con una regia nazionale.

6.5 Dare nuova forza ai buoni indirizzi e alle buone pratiche di contrasto del fallimento formativo

E' coerente con tale prospettiva:

- ricostituire, rafforzare o rilanciare e coordinare le esperienze italiane di seconda occasione sorte nel periodo 1990 - 2017 e ogni intervento tra scuola e territorio con i ragazzi in maggiore difficoltà dando stabilità alle reti contro la dispersione;
- recepire i rilievi critici e rilanciare i fondi PON, anche al fine di costituire le zone di educazione prioritaria, favorendo il loro uso efficace, rendendo maggiori le possibilità di integrazione tra scuole e altre agenzie educative dei territori su base effettivamente paritaria, promuovendo forme stabili di coordinamento nelle aree di massima crisi;
- rilanciare, in attuazione degli obiettivi della programmazione dei fondi strutturali europei FSE 2014 - 2020, (UE 2014), un dispositivo specifico tipo prototipi detti F3 per tutte le aree di massima crisi recependo le correzioni suggerite dal valutatore nazionale, integrandoli anche con quelli previsti dalla Legge di stabilità 2016 (Legge 28 dicembre 2015, n. 208 pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 302 del 30 dicembre 2015) contro la povertà educativa minorile;
- rafforzare le dotazioni ordinarie delle scuole d'infanzia statali, comunali e paritarie riconosciute nelle aree di massima crisi candidate a essere zone di educazione prioritaria;
- rafforzare scuole del primo ciclo, biennio delle superiori, CPIA e leFP, secondo le indicazioni di cui ai punti 6.3 e 6.4;
- consolidare, d'accordo anche con le indicazioni OCSE e di concerto con le regioni, i poli tecnico-professionali;
- aprire un tavolo con le regioni che non hanno un sistema di leFP consolidato al fine di creare veri centri di formazione professionale;
- proseguire ed estendere la Strategia Nazionale di inclusione di Rom, Sinti e Caminanti e in particolare:
 - a. favorire il passaggio appena iniziato dalla scolarizzazione della primaria e secondaria di I grado alla secondaria di II grado, anche con forme di alternanza scuola-lavoro e modelli di scuola della seconda opportunità;
 - b. affrontare lo specifico problema di genere favorendo il rientro in formazione delle giovanissime e delle madri adolescenti, con percorsi flessibili o con la frequenza nei CPIA, per conseguire il diploma conclusivo del primo ciclo; promuovere e diffondere - anche con kit per gli insegnanti - forme di auto rappresentazione, in qualunque linguaggio, visivo, di scrittura, di testimonianza, di narrazione ed inserire, tra le tematiche delle giornate della memoria e nel lavoro didattico, la conoscenza del "Porrajmos", lo sterminio nazifascista dei RSC;
 - c. incrementare la formazione di docenti e dirigenti e la diffusione delle buone pratiche, anche con la definizione di strategie e patti di territorio con gli Enti locali, e protocolli di intesa con le Associazioni operanti nel campo, come quelli già promossi dal MIUR con l'Opera Nomadi, da ampliare ad altre.

6.6 Aprire una discussione pubblica ben istruita su alcuni nodi irrisolti del nostro sistema educativo

Mentre si prospetta il sopraindicato sistema di proposte, ai diversi possibili livelli, teso a rispondere alla complessità del fenomeno del fallimento formativo, è evidente che è maturo il tempo per una discussione pubblica ben istruita su alcuni nodi irrisolti del sistema scolastico italiano e su quanto ha avuto ed ha un'influenza sull'ampiezza del fenomeno del fallimento formativo nel nostro Paese e in particolare:

- riconsiderare i cicli di istruzione con attenzione allo snodo tra scuola media e biennio del successivo obbligo, in modo fortemente orientativo e con occasioni per il recupero dei ragazzi *low performers*;
- dedicare tempo a ciascun ragazzo e ciascuna ragazza, superando anche la totale corrispondenza classe-aula nel nostro sistema a favore di una maggiore e migliore articolazione organizzativa del tempo-scuola basato sulle aule tematiche centrate sul *laboratorium* e sull'apprendimento contestualizzato;
- limitare, anche con forme di moratoria, le "bocciature" che non sono efficaci in termini di riuscita e di sostegno alla motivazione e su cui, in tutta Europa, ci si interroga: *"sarebbe meglio strutturare il sistema di conoscenze/competenze richieste per livelli, raggiungibili a scuola o anche dopo la fine della scuola senza dover bocciare... grazie a un sistema di bilancio partecipativo e di rigorosa certificazione delle effettive competenze sulla base del quale ogni alunno sa a quale facoltà o programma di apprendimento successivi andare con quanto già sa o non sa e a quale potere andare a condizione di recuperare quel che non sa"*⁶⁶.

⁶⁶ Rossi-Doria, M., *Diamo giudizi ma senza bocciare*, in La stampa, 26 giugno 2014.