

# Perché perdiamo tanti adolescenti a scuola?

di Milena Santerini

Dopo una lenta  
diminuzione  
i dati  
sull'insuccesso  
scolastico  
sono tornati  
a crescere

## La dispersione torna a mordere

I dati Eurostat 2018 ci ricordano che l'Italia nell'Unione europea ha il record di giovani che non studiano e non lavorano. La percentuale di Neet (*Not in employment nor education and training*) tra i 20 e i 34 anni resta la più alta in Europa, quasi il doppio della media UE (28,9% contro il 16,5%). Ancora, la Banca Mondiale calcola che i Neet siano il 20% dei giovani tra i 15 e i 29 anni e in questo caso siamo penultimi in Europa (Rosina, 2015).

Se invece calcoliamo gli *early leaving from education and training* (Elet) prendendo a riferimento la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni d'età con al più il titolo di scuola secondaria di I grado e non più in formazione, scopriamo che nel 2017 le uscite precoci dal sistema formativo risultavano in leggero aumento: erano il 14% mentre erano il 13,8% nel 2016. In uno studio di qualche mese fa la rivista *Tutto-scuola* denunciava i tre milioni e mezzo di studenti, su oltre 11 milioni iscritti alle superiori, che hanno abbandonato la scuola statale (30,6%) dal 1995 al 2018.

Le statistiche – anche se solo parzialmente sovrapponibili per la differenza tra le coorti di età prese in considerazione – restituiscono un quadro molto simile. Soprattutto, mentre negli ultimi anni si assisteva a una lenta ma progressiva riduzione della dispersione, ora è tornata a crescere. Non si parla solo di abbandoni, ma anche dei ragazzi che concludono le superiori senza aver acquisito le competenze pre-

viste dopo tredici anni di scuola in base alle prove Invalsi, tanto da far parlare di una “dispersione scolastica implicita” (1).

## L'insuccesso scolastico

Dal punto di vista della scuola, si può parlare di ‘fallimento’ del sistema; sotto il profilo economico, mezzo miliardo buttato ogni anno; a livello sociale, di una risorsa umana sprecata. Ma è soprattutto dal punto di vista della vita degli studenti e delle studentesse che occorre interrogarsi, – sia che lascino la scuola o che continuino a frequentarla senza successo – lavorando sulle cause e sulle azioni da mettere in campo.

Nell'*Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, promossa dalla Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei Deputati nel 2014, si chiedeva di fare della riduzione della dispersione una vera priorità politica; lo stesso hanno ribadito numerosi documenti successivi (2) ma la cabina di regia richiesta per adottare una vera decisione politica non è mai stata effettivamente realizzata.

L'abbandono è solo il punto finale di un percorso di rinuncia, insuccesso, frustrazione che presenta molte cause. Il

1) [www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersionescolasticaimplicita.pdf](http://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf).

2) Miur, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, 2018.

primo passo, dunque, è ribadire il ruolo attivo della scuola negli interventi sui "ragazzi che perde" (Santerini, 2018). È innegabile che gli scompensi sociali, i guasti e le disuguaglianze abbiano origine fuori e prima della scuola. I dati dell'Anagrafe nazionale degli studenti, correlati a quelli del Bes-Benessere equo e sostenibile, confermano che il tasso di dispersione è correlato con un minor tasso d'occupazione, maggiori disuguaglianze di reddito e un più elevato rischio di povertà e di deprivazione materiale. Non a caso è più alto in Sicilia, Campania, Sardegna, Puglia e più basso in Emilia-Romagna o Veneto (3).

### Cause sociali, cause scolastiche

Alla *povertà educativa* sono più esposti figli di genitori con livelli ridotti di scolarità e in condizione di marginalità occupazionale o povertà economica, famiglie straniere, nuclei familiari monoparentali o sottoposti a condizioni di disagio sociale. La scuola, è chiaro, non può essere la cura universale dei mali sociali.

Tuttavia occorre ricordare la responsabilità del sistema sia nel 'creare insuccesso', sia nel produrre nuovi apprendimenti e comportamenti. Se la dispersione deve essere vista come l'esito di un processo multifattoriale – riguardante le politiche scolastiche, le aspettative familiari, l'idea di sé e del proprio progetto di vita, la qualità dell'insegnamento, le pratiche didattiche – è evidente che l'approccio non potrà che essere sistemico.

Spesso si è di fronte a quelli che sono stati definiti gli 'imperativi contraddittori della scuola'. L'esplicita richiesta di accertamento rigoroso di competenza non può lasciare in disparte gli aspetti motivazionali o tener conto dell'influenza dell'ambiente. Al contrario, a volte gli insegnanti spiegano l'insuccesso con cause sociali, ma non tengono

conto concretamente e adeguatamente di come esse agiscono.

### Le variabili 'affettive' dell'apprendimento

Può convivere nell'insegnante un'idea 'fatalistica' delle disuguaglianze, accanto alla partecipazione a progetti di riduzione di queste ultime; i docenti possono respingere l'idea di selezione, ma credere più o meno consciamente che debba esistere una certa percentuale di studenti *destinati al fallimento*. In sintesi, spesso gli insegnanti oscillano tra il far avanzare tutti o preselezionare i migliori: le due finalità vengono sovrapposte. Ma, in mancanza di un intervento coerente, la scuola tende a riprodurre gerarchie. Se non si ha un progetto chiaro si subiscono gli effetti degli automatismi.

Nella relazione insegnante-alunno diventa indispensabile, quindi, la presa in carico delle disposizioni affettive, cioè le variabili che influenzano la conoscenza nella sua dimensione psicologica e soggettiva. Insieme al concetto di sé dal punto di vista scolastico, esse rappresentano un insieme correlato che spiega una forte percentuale del profitto di una persona.

Scriva un'alunna: "[la scuola mi ha tolto] tutto, ma prima di tutto la fiducia in me stessa... Tutte le volte che sento 'hai sbagliato', per me ancora significa 'sei sbagliata tu'. Le caratteristiche affettive verso un compito, una materia, la scuola, sono determinate da tutta la storia del soggetto. Eppure periodicamente, sui media qualche intellettuale invoca il ritorno alla scuola 'prima del 1968' che accerti rigorosamente gli apprendimenti senza curarsi delle motivazioni che ne sono alla base. Quanti insegnanti si lasciano incantare da questi falsi messaggi?

### Due atteggiamenti verso l'apprendimento

Vi è infine, soprattutto, la questione centrale e determinante per affrontare

La dispersione dipende da una pluralità di fattori (familiari, sociali, personali) e anche dall'atteggiamento della scuola

3) Miur, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016-17 e nel passaggio all'anno scolastico 2017-18, 2019*, in: [www.miur.gov.it/](http://www.miur.gov.it/).

L'insuccesso  
di molti ragazzi  
nasce anche  
da un cattivo  
rapporto  
con la scuola,  
vista come  
esperienza  
priva di un senso  
culturale  
forte

il problema della dispersione, cioè il *significato attribuito al sapere e alla scuola* (motivazioni all'apprendimento, senso attribuito alla cultura, valore dato al titolo, atteggiamento rispetto all'istituzione). Il fallimento viene vissuto come un profondo disagio, malessere, nella carenza di relazioni vere con la scuola e gli insegnanti. Cosa motiva *dall'interno* un ragazzo a imparare?

Bernard Charlot ha identificato in proposito due idealtipi: nel primo l'apprendimento viene percepito come una forma istituzionale. Imparare è 'andare a scuola', ascoltare i professori, fare i compiti, assolvere a doveri, *non* appropriarsi di un sapere. Apprendere, nella visione soggettiva di molti ragazzi, permette di avere un buon mestiere, ma non provare il gusto del sapere. Il secondo idealtipo, invece, è quello per cui le discipline non sono etichette istituzionali, ma corpi del sapere. Apprendere diviene *appropriarsi* di oggetti cognitivi (1992).

#### **Dare un senso al sapere**

È chiaro che al primo idealtipo corrisponde una svalorizzazione della scuola, percepita come inutile e confusa, cui si contrappone il lavoro, dai tratti più

chiari (ruoli definiti, soddisfazione, gerarchie, compenso) o il sapere onnipervasivo del *Web*. La cultura viene vista come 'superflua', in mancanza di una prospettiva immediata da parte dei ragazzi e facilmente sostituibile dalla massa di informazioni reperibile su Internet. La scuola non viene considerata come valore in sé ma le viene attribuito un aspetto meramente utilitaristico, legato a un inserimento rapido nel lavoro.

Va osservato, a questo proposito, che la dispersione scolastica è un fenomeno presente non solo nelle regioni italiane storicamente sfavorite del meridione, ma anche in quelle economicamente forti come Lombardia, Veneto, Valle d'Aosta. In queste aree del Nord l'abbandono della scuola avviene a causa dell'attrattiva di un lavoro facile, ben retribuito e a portata di mano, anche se dequalificato. Ciò delinea un tipo di progetto che non comprende la possibilità di fare della cultura una dimensione significativa della vita, ma che condanna molti ragazzi a ruoli subalterni da adulti.

È evidente che ogni programma serio di lotta alla dispersione scolastica, partendo dalla complessità e dalla multifattorialità del fenomeno, dovrà porsi l'obiet-



tivo di restituire significato al sapere in quanto tale, riproponendo un 'senso' esistenziale all'apprendimento da parte dei ragazzi e costruendo con loro percorsi in questa direzione.

### Le nuove forme di insuccesso

Occorre anche ripensare l'accoglienza degli alunni immigrati alla luce dell'obiettivo del successo scolastico. I bambini e i ragazzi dell'immigrazione presentano, generalmente, difficoltà nel percorso, a causa dei problemi di comunicazione linguistica, della storia scolastica precedente e, spesso, delle precarie condizioni sociali (frequenti spostamenti, alloggi provvisori, ecc.). Ne consegue un alto tasso di svantaggio e, complessivamente, di mortalità scolastica considerata, con un certo fatalismo, inevitabile.

Per impedire che gli alunni di cittadinanza non italiana, pur se in maggioranza ormai nati o cresciuti qui, vadano a creare una nuova 'categoria di esclusi' vanno promosse occasioni formative differenziate *supplementari*, non certo *speciali*: laboratori linguistici, presenza di mediatori culturali, attuazione di specifiche modalità di valutazione, approfondimenti sulla cultura degli alunni, dossier per la comunicazione scuola-famiglia, e così via (Santerini, 2010).

La fase di stabilizzazione degli immigrati richiede che si spinga ancor più fortemente in direzione di quell'integrazione simbolica rappresentata dalla cultura scolastica; ciò può contribuire a evitare che, all'esterno della scuola, vivano una concreta emarginazione dal tessuto sociale, restando 'allievi in classe, stranieri in città'. Si deve aggiungere che la lotta alla segregazione scolastica – si veda il fenomeno del *whiteflight* (Pacchi, Ranci, 2017) – e la concessione della cittadinanza italiana ai bambini e ai ragazzi di origine immigrata, collegata alla frequenza scolastica (il cosiddetto *jus culturae*) sono condizioni irrinunciabili per una scuola veramente inclusiva.

B. CHARLOT, E. BAUTIER, J-Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

C. PACCHI, C. RANCI (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano, 2017.

A. ROSINA, *Neet. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano, 2015.

M. SANTERINI (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2010.

M. SANTERINI, *Educazione sostenibile e giustizia in educazione*, in "Pedagogia Oggi", n. 1, 2018.

P. TRIANI, E. RIPAMONTI, A. POZZI (a cura di), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano, 2015.

### La discriminazione 'positiva'

Strategie e risorse contro la dispersione chiedono un forte investimento *sulla* scuola e *della* scuola. Negli ultimi anni vari progetti di 'discriminazione positiva' hanno permesso di convogliare risorse verso aree a rischio. Anche se hanno avuto come obiettivo l'integrazione e la lotta alla dispersione, i risultati non sono stati soddisfacenti. Eppure, gli indirizzi di azione sono ormai chiari: come prevenzione la diffusione dei servizi per l'infanzia; a livello di intervento una seria e approfondita promozione dell'innovazione didattica, dell'individualizzazione educativa, del tutoring; sul piano del recupero il sostegno alla grande ed efficace rete del terzo settore e del volontariato (Lost, don Milani2, scuola di seconda opportunità, ecc.) (Triani, Ripamonti, Pozzi, 2015).

Sarebbe illusorio pensare che un mero aumento quantitativo di risorse sia sufficiente a contrastare il fenomeno se non ci sarà un forte investimento da parte di tutti. Porre la questione del 'significato' suggerisce di agire più in profondità, nei percorsi individuali e nella formazione degli insegnanti per affrontare la questione del senso di stare a scuola.

Ormai  
si conoscono  
le strategie  
più efficaci  
per contrastare  
l'insuccesso  
scolastico,  
ma devono  
essere attivate

**Milena Santerini**

Ordinaria di Pedagogia, Università  
Cattolica del S. Cuore, Milano  
santerini@mclink.it