

ADAPT - Scuola di alta formazione sulle relazioni industriali e di lavoro
Per iscriverti al Bollettino ADAPT [clicca qui](#)
Per entrare nella Scuola di ADAPT e nel progetto Fabbrica dei talenti
scrivi a: selezione@adapt.it

Bollettino ADAPT 15 luglio 2019, n. 27

Lo scorso 10 luglio è stato presentato il Rapporto INVALSI 2019, contenente gli esiti delle prove svolte dagli studenti italiani nei mesi passati, finalizzate a verificare il loro grado di preparazione in Italiano, Matematica e Inglese. I risultati raggiunti sono stati da più parti giudicati come insufficienti e preoccupanti. Si è espresso in questo senso anche lo stesso Ministro dell'Istruzione **Bussetti**. In particolare, la maggior parte dei commentatori ha sintetizzato gli esiti della indagine con l'immagine (non certo originale) dell'Italia "a due velocità": il Nord, territorio nel quale gli studenti ottengono risultati al di sopra della media nazionale, e il Sud, dove accade l'opposto.

Una lettura attenta dei dati contenuti nel **Rapporto** offre però ulteriori e ben più profondi spunti di riflessione, cruciali per una corretta lettura dello stato di salute dell'istruzione pubblica italiana.

Le prove INVALSI sono svolte dagli studenti di 2° e 5° elementare, 3° media, 2° e 5° superiore. Tutti gli studenti coinvolti hanno svolto le prove di Italiano e Matematica, mentre quelli di 5° elementare, 3° medie e 5° superiore anche quella d'inglese, quest'ultima suddivisa in una parte d'ascolto (*listening*) e una di comprensione della lettura (*reading*). Per la valutazione delle prove d'Italiano e Matematica si è utilizzata, oltre che una valutazione numerica, una per "livelli", da 1 a 5, considerando il livello 3 come il risultato minimo standard per il raggiungimento dei traguardi posti dalle Linee Guida INVALSI. Per la prova di Inglese la scala era invece composta da 8 livelli, con obiettivi diversi in base alla classe di appartenenza degli studenti.

La tabella qui sotto riepiloga le percentuali di studenti con una votazione inferiore al 3° livello (che potremmo definire quindi "insufficienti") in Italiano e Matematica, divisi per aree geografiche e per

anno di scuola.

Area geografica	3° media		2° superiore		5° superiore	
	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica	Italiano	Matematica
Nord Ovest	30%	32%	21%	25%	22%	27%
Nord Est	28%	28%	20%	22%	23%	26%
Centro	32%	35%	29%	37%	34%	43%
Sud	40%	48%	40%	51%	46%	55%
Sud e Isole	46%	56%	44%	57%	50%	60%

Come risulta subito evidente, **le distanze tra aree geografiche sono significative, con il Sud che presenta sempre, ad ogni grado e per ogni materia considerata, risultati peggiori rispetto al Nord**. Il dato è poco incoraggiante anche in termini assoluti e non soltanto relativi: in quinta superiore uno studente su due del Sud e delle Isole non raggiunge la sufficienza nella comprensione e analisi di un testo di italiano, meno di uno su due la raggiunge in Matematica. Queste percentuali sono negative anche al Nord. I risultati delle prove di Inglese non sono migliori, come riassunto nella tabella sottostante.

Area geografica	5° elementare		3° media		5° superiore	
	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>
Nord Ovest	12%	9%	30%	16%	50%	35%
Nord Est	12%	9%	25%	13%	50%	35%
Centro	13%	11%	35%	19%	64%	48%
Sud	20%	14%	54%	30%	79%	59%
Sud e Isole	26%	17%	61%	39%	84%	66%

Nulla che non fosse conosciuto, ma più il tempo passa più il ritardo nelle lingue condiziona il futuro sociale e professionale dei giovani, oramai immersi in una società che richiede ovunque l'uso

fluente di due o tre idiomi.

Fin qui, i dati largamente commentati dalla stampa nazionale. Come anticipato, non sono pochi gli aspetti dimenticati dal dibattito; a seguire ci permettiamo di affrontarne alcuni.

Chi ha redatto il rapporto INVALSI pare dare per scontato lo scopo della scuola pubblica italiana. Ma davvero il sistema scolastico persegue gli obiettivi previsti dalla Costituzione Italiana agli art. 3 e 34? Sono solo quelle le sue finalità? L'istruzione pubblica ha storicamente svolto un compito fondamentale nel promuovere la cittadinanza attiva, la partecipazione popolare, l'emancipazione e l'inclusione sociale e (in misura molto minore) la formazione integrale della persona. In particolare, tra i suoi obiettivi, quello più frequentemente ricordato, tanto da essere per molti autori la vera funzione di un sistema pubblico di istruzione, vi è l'elevazione sociale, il superamento di tutti gli ostacoli (soprattutto economici) che generano quella stratificazione che condiziona a priori, in base all'ambiente e alla famiglia di provenienza, i risultati scolastici, prima, e il successo lavorativo, poi, dei giovani italiani.

L'INVALSI prova a fotografare questa dimensione, misurando la "variabilità" tra scuole e classi, cioè le differenze che intercorrono, all'interno dello stesso territorio, tra studenti frequenti una scuola, o una classe, piuttosto che un'altra dello stesso territorio: un dato poco rilevante nel Nord e Centro Italia, a dimostrazione di una buona offerta formativa diffusa, ma che acquisisce dimensioni problematiche nel Sud e nelle Isole, a dimostrazione di una forte eterogeneità dovuta a scuole con risultati eccellenti, che pur ci sono, e scuole dove invece il livello medio dei risultati raggiunti è gravemente insufficiente. Un'eterogeneità, quest'ultima, che, permettendo di superare la semplice contrapposizione Nord - Sud, rimanda ad una analisi più approfondita delle particolarità dei diversi territori: più "omogenei", in termini di risultati conseguiti dagli studenti, quelli del Nord; decisamente frammentati quelli del Sud. È evidente che questa frammentazione aumenta, e di molto, le difficoltà degli studenti di uscire da situazioni di disagio o di superare gli ostacoli economici e sociali sopra richiamati, di fatto alimentando divisioni e problematicità che già esistono. I figli delle famiglie più benestanti ed acculturate tendono a frequentare le scuole migliori; al contrario chi è cresciuto in contesti meno istruiti è stato iscritto negli istituti con più problematiche didattiche.

A questo proposito, il Rapporto INVALSI presenta anche un'analisi dell'indicatore ESCS (*Economic Social Cultural Status Index*), utilizzato su una scala che pone a 0 la media italiana ed associa di conseguenza ai numeri positivi una buona condizione economica e socio culturale di provenienza, ai numeri negativi il contrario. Non stupisce constatare che nei licei classici e scientifici tale indicatore è pari a +0,52, negli altri licei +0,01, -0,19 negli Istituti Tecnici e -0,57 negli Istituti Professionali. Come evidenzia il Rapporto, «a parità di risultati scolastici, in particolare quando questi non sono brillanti, uno studente con uno status sociale elevato sceglie più facilmente una scuola di tipo liceale rispetto a uno studente di condizione familiare più modesta» (p. 28). È questo un dato noto, cronicizzatosi, ma non per questo meno preoccupante, forse ancor più problematico degli scarsi risultati raggiunti da alcune coorti di studenti: sta infatti a indicare una tendenza di forte frammentazione sociale, dove la condizione familiare determina il futuro degli studenti italiani, di fatto acuendo, anziché contrastare, le disuguaglianze sociali.

Gli esiti commentanti sono coerenti con quanto emerge da altri report nazionali e internazionali. I recenti monitoraggi realizzati da AlmaDiploma e AlmaLaurea, ad esempio, non fanno che confermare questa tendenza “deterministica” della scuola italiana: il background familiare di provenienza influenza pesantemente la scelta della scuola secondaria superiore, determinando poi diverse performance sia formative e universitarie, che occupazionali. Non è così solo in Italia: la ricerca svolta dalla **Georgetown University Center on Education and the Workforce**, *Born to win, schooled to loose*, evidenzia come negli Stati Uniti è più conveniente nascere ricchi, che intelligenti. Gli studenti della scuola primaria con bassi risultati in termini di apprendimento provenienti da famiglie facoltose, hanno più possibilità di completare il *college* e acquisire un titolo di studi terziario rispetto ai loro coetanei che, pur arrivando a risultati eccellenti, provengono da famiglie povere o da minoranze etniche. È una di quelle peculiarità del sistema anglosassone che, a differenza di altre, non meriterebbe di essere imitata. Tutti i dati paiono dirci, però, che stiamo andando verso quella direzione.

Come evitare questo declino? Il discorso è certamente troppo complesso per essere trattato in questa sede; vale tuttavia la pena fissare qualche considerazione di fondo. Come scritto, i sostenitori della scuola centralistica, amministrativa, uguale ovunque e per chiunque, in larghissima maggioranza di proprietà statale, sostengono questa scelta in forza di un ricercato egualitarismo che sarebbe da conseguire facendo frequentare a tutti i giovani tra i sei e i

diciotto anni istituti omogenei per qualità della formazione e della didattica. Per questo stesso motivo gli insegnanti sono formati tutti allo stesso modo e selezionati con concorsi nazionali, che li distribuiscono poi “a pioggia” laddove serve. Questo modello, in Italia edificato nelle sue fondamenta nel 1859, quindi troppo risalente per essere appiattito in sterili polemiche di colore politico, ha alimentato negli anni un mostro burocratico (il Ministero dell’Istruzione) secondo per numero di dipendenti solo al Pentagono, nel mondo occidentale. I tanti rapporti sullo stato dell’istruzione nel nostro Paese dimostrano, ogni volta, che questo sistema non funziona, non consegue i risultati per cui è strenuamente (e ideologicamente), ancora, difeso. L’uguaglianza di strutture e contenuti finisce per essere iniqua di fronte a studenti che partono da contesti familiari e geografici molto diversi. Perché allora non tornare a riscoprire il valore delle scuole, più che della scuola? Le modalità didattiche, i programmi, i metodi pedagogici possono essere molto diversi e possono adattarsi alle peculiarità del territorio, dell’insegnante e, soprattutto, degli alunni. I rigidi e dettagliatissimi programmi ministeriali, quelli che generano i risultati sopra ricordati, sarebbero da sostituire con una sorta di LEP (livelli essenziali delle prestazioni) educativi, dei minimi richiesti a tutti, magari tarati proprio sulle variabili che misura l’INVALSI o quelle del test PISA.

L’indagine effettuata ha dimostrato che già, nei fatti, non esiste una scuola italiana, ma sempre di più sistemi territoriali educativi differenziati, solitamente più efficienti al Nord che al Sud (ma con rilevanti eccezioni), estremamente variabili negli esiti. Allora, perché insistere su una strada che pare essere senza uscita? Forse vale la pena incoraggiare le differenze, valorizzando (o meglio, realizzando) l’autonomia degli istituti scolastici e lasciando ai dirigenti e ai docenti delle diverse scuole la responsabilità di individuare le strade per conseguire i migliori risultati formativi nel contesto sociale ed economico nel quale sono inseriti. È ragionevole immaginare che possano sperimentare soluzioni migliori di quelle ideate negli uffici romani, uguali da Aosta ad Agrigento.

Matteo Colombo

Scuola di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Università degli Studi di Bergamo

 @colombo_mat

Emmanuele Massagli

Presidente ADAPT

 @EMassagli