Alberto Alberti

Dispersione/selezione

1.- Continuiamo a perdere la battaglia senza avere mai registrato un insuccesso.
La dispersione scolastica è sempre là, oscura e pesante come un macigno, nelle sue tre principali manifestazioni: evidente e dura nei numeri, sempre cospicui, di abbandoni e bocciature; nascosta e insidiosa nella preparazione insufficiente o scarsa di quasi la metà degli studenti che pure restano dentro il sistema; insondabile e magmatica in quella fascia di adolescenti e preadolescenti che alla scuola non si sono mai avvicinati.
Eppure da trent'anni almeno, siamo sul piede di guerra, attrezzati di tutto punto, per abbatterla, questa maledetta dispersione. Abbiamo messo in atto numerose, ricche e insistite iniziative, sia localmente per merito delle singole unità scolastiche e degli enti territoriali sensibili al problema, sia in sede nazionale e internazionale con progetti mirati, dal REDIS al PON Scuola. Fiumi di soldi sono stati spesi, attinti dai fondi per il diritto allo studio o ricevuti dalla Comunità (ora Unione) europea. E fior di pensatori hanno largito consigli e analisi, scritto libri, indicato strade.
Tutti gli interventi, nessuno escluso, hanno prodotto qualcosa di buono, hanno potuto vantare successi. Magari di diversa specie e importanza, comunque "successi". Centinaia di rapporti, studi e commenti stanno a certificarlo.
E però, la dispersione è sempre là, oscura e pesante.
Come mai? Che ci sta succedendo? Perché continuiamo a perdere senza essere mai stati sconfitti?
Io avanzo una ipotesi. Abbiamo sbagliato nemico.
Ci siamo concentrati su fattori negativi, inadeguatezze e difetti che non sono il cuore del problema.
Quando abbiamo usato la parola "dispersione" invece che la *meno morbida* (per usare una notazione di Gattullo[1]), ma più corretta, "selezione", abbiamo perso il significato reale delle cose. Una *rettificazione dei nomi* alla rovescia. Confucio voleva far emergere dall'antico vocabolo il contenuto nobile e propositivo, disvelare il "retto" valore che dava fondamento alla morale privata e all'etica sociale; noi, con quella sostituzione, abbiamo spostato il campo semantico, dalla scuola (*che seleziona*) al ragazzo (*che si disperde*), ottenendo l'effetto di occultare la realtà. Vale a dire la reale natura di una scuola che è nata come

[1] Cfr. M, GATTULLO, *La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle media superiori*, su "Scuola e Città", La Nuova Italia, Firenze, n. 1, 1989.

scuola per pochi privilegiati, e porta ancora impressa profondamente nel suo DNA l'impronta elitaria e di classe. Perciò non solo produce inevitabilmente "scarti" e perdite, ma anzi se ne fa vanto. E quanto più espelle e respinge tanto più acquista merito e fama[2].

Più che Confucio, qui bisogna rifarsi a Orwell. Alla maniera della *neolingua*, la messa in circolo del termine "dispersione" ha determinato un blocco cognitivo nella mente degli studiosi e degli uomini di scuola. L'attenzione generale si è così interamente rivolta verso quello che accade fuori della scuola: il soggetto che "si disperde", l'arretratezza economica e culturale, la famiglia inadeguata, l'ambiente degradato. Nessuno ha pensato più alla natura, alla struttura e al funzionamento della macchina che "perde" l'allievo.

Senza naturalmente dichiararlo – e forse senza nemmeno essere consapevoli fino in fondo (questo è l'effetto della neolingua) - continuiamo a ripetere l'errore del pantalonaio di Postman[3] che faceva pantaloni di una sola taglia, convinto che quella fosse la giusta misura, il modello "perfetto", e di conseguenza accusava le natiche dei mancati acquirenti di essere "sbagliate".

Anche noi ce la prendiamo con il "disperso". Diciamo che è carente di interesse, motivazione, capacità d'impegno. Per non colpevolizzarlo, visto che abbiamo alle spalle secoli di riflessione pedagogica sulla natura del rapporto educativo, chiamiamo in causa fattori oggettivi, ambientali, sociali, culturali ecc. che giustificherebbero quelle carenze. Tutti fattori esterni alla scuola, storicamente determinati, su cui l'azione del singolo non può incidere molto. In tal modo nessuno è responsabile, né l'alunno né la scuola.

Un accorgimento retorico (o della neolingua?) che ci permette, da un lato, di escludere da una rivisitazione critica la struttura della nostra scuola, e, dall'altro, di far valere e/o accettare senza problemi l'esistenza di una inadeguatezza nel soggetto chiamato ad apprendere, relativamente al modello che noi gli proponiamo.

Insomma, proprio come il pantalonaio di Postman, attribuiamo la responsabilità del fallimento a qualcosa che sta fuori di noi, su cui non possiamo intervenire, che non ci riguarda. Le nostre scuole come quei

---

[2] Ancora oggi è diffusissima l'opinione che le scuole di eccellenza sono quelle che fanno emergere, promuovono e premiano i "migliori" e lasciano indietro i "peggiori". Abbiamo visto licei classici o scientifici partire con classi di 30 alunni all'inizio del corso e arrivare con 10 o 12 alunni per sezione all'esame di Stato, tutti ovviamente preparatissimi. Scuole di tal genere godono ottima fama anche presso gli stessi ragazzi espulsi o lasciati indietro.

[3] N. POSTMAN, *Ecologia dei media*, Armando, Roma, 1981, p. 165

pantaloni sono quelle giuste, perfette. Sbagliati sono gli alunni come le natiche dei clienti.

2.- Per la verità, la questione non è mai così netta. Nessuno oggi osa dire che la scuola è perfetta, e anzi tutti si affannano a parlare di riforme e a dettare ricette salvifiche.
Ma, per quanto riguarda la dispersione, i contributi, numerosi e tutti di grande interesse, si collocano principalmente se non esclusivamente nel campo della metodologia e della didattica. Per creare interesse dove c'è disinteresse, motivazione dove c'è indifferenza, attrazione dove c'è ripulsa, si prospettano attività creative e libere, che stimolano e coinvolgono, e lasciano ampio spazio di intervento agli stessi allievi. I corsi che si organizzano accolgono attività multimediali, uso del digitale, manualità e ricerche di vario genere. La proposta didattica è certamente attraente e perfino affascinante. E i frequentanti vi si dedicano con viva partecipazione ed entusiasmo.
E ottengono successi.
Che però non sono riconosciuti nel campo strettamente curricolare.
Perché i progetti di "prevenzione e recupero", belli e attraenti quanto si voglia, sono, sul piano formale, eventuali, temporanei e tassativamente aggiuntivi rispetto al curricolo scolastico ufficiale, e vengono svolti in orari diversi e in molti casi con l'impiego di docenti e istruttori estranei alla vita della scuola[4]. Perciò i loro risultati non vengono contabilizzati come risultati scolastici veri e propri, non contribuiscono a dare un vantaggio a chi li ha conseguiti.
Le attività realizzate nei corsi, anche quando sono cospicuamente intrise di lingua italiana, di matematica o di altre materie scolastiche, non saranno mai assunte in carico come parti integranti degli insegnamenti canonici su cui si valuta l'alunno. Non sono "discipline del programma". Sono solo occupazioni marginali, prive di qualsiasi diritto di cittadinanza fra gli apprendimenti "che contano". L'insegnante di cattedra non è tenuto a tenerne conto, *e di solito non ne tiene conto*.
L'assunto è che quei risultati non sono validi di per sé, ma solo in funzione strumentale. Non valgono per le competenze e i saperi che fanno conseguire, ma semplicemente per gli effetti indotti nell'allievo. Servono a fargli trovare quella motivazione e quell'impulso a studiare che prima non aveva. La loro "ricaduta" sul curricolo non può essere perciò diretta e

[4] Nei progetti finanziati con i fondi europei per lo sviluppo, nell'ambito del PON Scuola, nel lodevole intento di collegare la scuola alla cultura dell'ambiente, gli insegnanti dei corsi vengo assunti con regolare concorso fra esperti esterni alla scuola.

automatica. E, per l'appunto, non è neanche voluta come tale: molti corsi prevedono attività così libere e creative che difficilmente possono essere ricondotte ai saperi tipici dei curricoli scolastici.
Ciò che si pretende di ottenere è piuttosto che l'allievo, dopo aver frequentato con piacere e profitto un corso, dia la dimostrazione di un cambiamento negli atteggiamenti verso lo studio, affrontando di nuovo e con nuovo spirito *quelle stesse difficoltà* che lo avevano prima disamorato e fatto allontanare dalla scuola (o messo a rischio di allontanamento).
L'obiettivo è spostato all'esterno della scuola, della classe, del curricolo, degli insegnamenti disciplinari. Il peso della riuscita è caricato ancora una volta tutto sulle spalle del "disperso".
Il "nemico" è lui. La responsabilità del recupero non sta nella scuola ma al di fuori di essa.
I corsi di "prevenzione e recupero" non fanno che confermare l'assunto che la scuola non è responsabile. Il nemico sta fuori.
È come se il pantalonaio, per tornare all'esempio di prima, pensa di attirare la clientela mettendo lustrini, borchie metalliche e altri ornamenti ai suoi pantaloni. Lo capiscono anche i bambini che se non diversifica modelli e taglie, e se resta fermo nell'idea che devono essere le natiche delle persone ad adattarsi all'unica misura confezionata, non venderà molta merce.

3.- Come sappiamo, l'unica "taglia" che offre la scuola è la sequenza canonica: parola dell'insegnante, ascolto dell'alunno, lezione, ripetizione, libro di testo, studio a casa, interrogazione, cattedra, lavagna, compito scritto, voto. Il tutto scandito in quadri orari, successioni cronologiche, dosaggi e cadenze pressoché immodificabili. La campanella, il trimestre, l'anno scolastico, come l'aula, il corridoio, la fisicità di un ambiente "chiuso", sono tutti elementi che compongono un preciso assetto operativo dentro cui il processo di insegnamento / apprendimento non può che avere regole, vincoli e condizionamenti inderogabili. Una tradizione più che secolare ce lo ha consegnato in tutta la sua prescrittività. Le prove valutative che oggi vengono proposte periodicamente da istituti come l'INVALSI non fanno che confermarlo autorevolmente.
Naturalmente, la situazione non è immobile. I docenti di solito riescono a mettere dentro ciascuno di quei passaggi e tasselli organizzativi alcuni elementi di novità e di rottura. Per esempio, momenti di laboratorio, attività di ricerca, sollecitazioni al fare, e così via. In genere si evita che l'attività didattica in una classe si riduca a un travaso passivo di nozioni da un soggetto ufficialmente incaricato di trasmetterle a un altro soggetto altrettanto ufficialmente destinato a riceverle.

Ma questi elementi di novità e di rottura non sono tali, né quantitativamente né qualitativamente da determinare una trasformazione completa del canone d'insegnamento ufficiale.
Il punto è che l'organizzazione complessiva della didattica impone quel canone, e l'azione innovativa del singolo docente (o di un gruppo di docenti) non può modificarlo più di tanto. A differenza di quanto denunciava Don Milani, il male oggi non sta nella "professoressa" ma nella situazione strutturale della scuola (le cattedre, gli orari, i programmi, i libri di testo e, soprattutto, le prove di esame) che impone ai docenti un modello di passiva esecuzione.
Lo abbiamo visto con l'istituto dell'autonomia. Nonostante le norme che dispongono il contrario, le consolidate prassi amministrative centralistiche si impongono ancora in grande stile e imprigionano in regole e vincoli sempre più stretti le singole scuole. Lo stesso terreno della didattica, in cui l'esperienza degli insegnanti è certamente più avanzata e matura, viene continuamente sottoposto a puntualizzazioni minuziose e diffuse e a veri e propri diktat. Dal D. L.gs 59/04 (che, invece di limitarsi alle indicazioni di obiettivi e standard, si dilunga in descrizioni analitiche e onnicomprensive, più insistenti e puntigliose, e perciò decisamente più prescrittive, di quelle contenute nei tradizionali programmi di studio) ai discorsi ministeriali su voti, grembiuli, composizione delle classi e altre questioni che rientrano a pieno titolo nella competenza degli organi collegiali della scuola e nella libertà di insegnamento, è un crescendo di atti autoritari che finiscono per snaturare, svilire e comprimere, fino ad annullarlo, il concetto stesso di autonomia. Se ne è accorta perfino la Mastrocola: «Perché proprio nell'Era dell'Autonomia, ci pare di avere perso completamente… l'autonomia?» [5].

4.- Se l'autonomia diventerà un giorno nella realtà quello strumento amministrativo e pedagogico che è teoricamente auspicabile, capace di dare risposte appropriate e rapide alle esigenze localmente emergenti, e se le scuole arrivano a conquistare un ruolo di protagonismo responsabile, rivendicando e ottenendo risorse e spazi di libertà congrui, forse anche il problema della dispersione scolastica può trovare una nuova determinazione.
In primo luogo, sotto il profilo culturale. Si tratta di considerare la dispersione non un male esterno alla scuola ma uno strumento di diagnosi "interno" che ci aiuta a mettere sotto analisi il funzionamento della scuola, sul piano didattico come su quello organizzativo.

---

[5] M. MASTROCOLA, *La scuola narrata al mio cane*, Guanda, Milano, 2004.

La “perdita” di studenti (i bocciati, i ritirati) diventa allora una lente di ingrandimento per vedere meglio quello che succede *all’interno delle nostre classi*, nella programmazione didattica, nei quadri orari, nella distribuzione dei contenuti e, perché no?, nella stessa *natura delle discipline di insegnamento*.
Perché il problema è anche quello di capire che tipo di “cultura” stiamo maneggiando e distribuendo nelle nostre scuole. E possiamo pretendere che gli accademici, gli esperti, i “padroni” dei saperi disciplinari interagiscano con coloro che curano i processi reali di apprendimento, per dirci non “che cosa” sono le discipline (l’epistemologia) ma “come si apprendono” (la gnoseologia); e se, per caso, non sia giunto il tempo di modificare radicalmente l’assetto scolastico tradizionale, perché ci sono modi diversi e nuovi di avvicinarsi al sapere.
In una società della conoscenza non si può continuare a fingere che gli alunni “non sanno niente” e vengono a scuola “per acquistare il sapere”. Ci sono saperi disciplinari diffusi, che tutti pratichiamo e conosciamo per il semplice fatto di vivere oggi in questo Paese, in questo Mondo. E ciò non può essere senza conseguenze sull’impianto scolastico.
Nel duemila non è lecito avere ancora la scuola costruita nell’Ottocento per impulso degli eserciti napoleonici.

5.- Un’angustia finale. Se la mia speranza è che il protagonismo responsabile della scuola potrà un giorno abbattere la dispersione scolastica, combattendola nel luogo in cui si produce e non all’esterno, il mio timore è che la dispersione finisca prima perché finisce la scuola.
Gli ultimi anni ci hanno portato la riduzione delle ore di insegnamento in tutti gli ordini e canali scolastici, la trasformazione dell’obbligo in diritto dovere, la possibilità di andare in apprendistato invece che a scuola, la riduzione degli organici, l’elevamento del numero di alunni per classe, e, in buona sostanza, una serie di provvedimenti che tendono ad impoverire l’offerta formativa.
Il messaggio è chiaro: la scuola non serve; meno se ne fa, meglio è.
Su questa strada arriveremo presto alla fine della scuola.
E così finisce anche la dispersione scolastica.