



Ripensare gli ordinamenti scolastici

(...e in particolare la secondaria)

di Luciano Benadusi e Vittorio Campione¹

Dai tempi delle riforme Gelmini (2008-2010) la questione degli ordinamenti scolastici è sparita dall'agenda politica italiana. Ciò è anche vero per la legge sulla *Buona scuola* (2015), la più importante approvata nel decennio seguente, che si era accontentata di una serie di interventi parziali, “buoni” e meno “buoni”, essendosi i suoi proponenti astenuti dal mettere all'ordine del giorno la revisione degli ordinamenti. Riteniamo sia giunto adesso il momento di tornare a riflettere e discutere su questo tema e avizzeremo qui alcune proposte allo scopo di avviare un dibattito che verrà ripreso sul prossimo numero della rivista.

1. La situazione

La riforma degli ordinamenti non va fatta sulla base di un modello preconstituito di carattere ideologico, va invece tarata sulle situazioni di fatto del nostro paese che ci segnalano problemi, ritardi e criticità anche al cospetto di altri paesi europei, e va congiunta alla individuazione di concreti obiettivi programmatici da conseguire.

Le condizioni di salute del nostro sistema di istruzione non sono uniformi. Qualcuno ha sostenuto che vi è un “anello debole”, la scuola media, frapposto fra due segmenti sostanzialmente sani, la primaria e la secondaria superiore. Altri hanno dipinto affreschi apocalittici emettendo sentenze di condanna generalizzate e invocando il ritorno ad una immaginaria “età d'oro” da cui la scuola italiana si sarebbe allontanata a causa delle riforme e delle innovazioni post-68. Non condividiamo né l'una né l'altra di queste diagnosi, non la seconda perché affetta dal mito nostalgico dei bei tempi andati, né la prima perché sottovaluta l'estensione della malattia che riguarda non la sola secondaria inferiore (scuola media), bensì si aggrava progressivamente raggiungendo il suo apice al termine del percorso secondario, al momento del

1

diploma. Lo vedremo scorrendo verso l'alto il percorso scolastico e riferendoci ai dati provenienti dai *Large School Assessments* internazionali per una prospettiva comparativa, ai dati del *Servizio Nazionale di Valutazione* per una prospettiva longitudinale.

La scuola dell'infanzia annovera punte di eccellenza a livello mondiale, come del resto la primaria, ed è erede di una grande e tuttora viva tradizione pedagogica. Dando la parola ai numeri constatiamo che copre oramai il 94% della popolazione dai 3 ai 5 anni, un tasso di scolarità più elevato della media OCSE (OECD, 2019b).

Arrivati alla seconda tappa, la primaria, cominciamo a disporre di dati non soltanto sulla scolarizzazione che è universale, ma anche su tre competenze di base – lettura, matematica e scienze – oggetto di rilevazione sistematica a livello internazionale. Con riferimento agli Indicatori di qualità e di eccellenza si nota che: al quarto anno di scolarità i risultati IEA-PIRLS in lettura (INVALSI, 2016) vedono l'Italia posizionarsi significativamente al di sopra della media internazionale, sia nel totale dei punteggi, sia – caso più unico che raro – nella quota dei *top-performers*. Sempre al quarto anno, i punteggi conseguiti dagli alunni nelle prove IEA-TIMMS in matematica e in scienze risultano allineati alle medie internazionali (INVALSI, 2015). Con riferimento agli indicatori di equità si nota che al secondo anno le disuguaglianze fra le macroaree geografiche non si sono ancora manifestate, al quinto cominciano ad emergere ma in misura ancora contenuta essendo statisticamente significative solo fra Nord Ovest e Sud Isole (INVALSI, 2019). Possiamo così affermare che nel suo insieme il primo ciclo di istruzione, per quanto non privo di problemi e suscettibile di miglioramenti, gode di uno stato di salute sicuramente soddisfacente.

La musica comincia a cambiare nella scuola secondaria inferiore. Con riferimento agli Indicatori di qualità e di eccellenza si nota che i punteggi medi degli studenti italiani nelle prove IEA-TIMMS per la matematica (non per le scienze) al grado 8 (appena prima della licenza) scendono, sia pure lievemente, al di sotto della media internazionale. Solo il 3% (contro la media internazionale del 5%) in matematica ed il 4% in scienze (contro il 7%) raggiungono lo standard più elevato. Con riferimento agli Indicatori di equità si nota che esplodono le disuguaglianze fra le macroaree geografiche. Rispettivamente in matematica e in scienze il 24% e il 23% degli alunni nel Sud e nelle Isole rimane al di sotto di quello che l'IEA considera il livello minimo delle conoscenze necessario per vivere nelle società contemporanee e adattarsi alle loro sempre più rapide trasformazioni. La presenza di un'area già consistente di prestazioni sotto la soglia minima (qui calcolata in conformità alle Indicazioni Nazionali sui curricoli) riceve conferma dalle prove INVALSI (2019).

All'età di 15 anni, cioè di norma dopo il primo biennio della secondaria superiore, la situazione sembra (detto con cautela perché le misure non sono statisticamente omogenee) peggiorare. Con riferimento agli Indicatori di qualità e di eccellenza si nota che i risultati dell'indagine OCSE-PISA del 2018 (OECD, 2019a) pongono l'Italia al di sotto della media internazionale in due (lettura e scienze) delle tre materie oggetto di prova per i punteggi medi e in tre

(anche matematica) per la quota dei top performers. Con riferimento agli Indicatori di equità si nota che le disuguaglianze interne diventano impressionanti e non sono più soltanto fra macroaree e regioni, bensì per effetto del *tracking* anche fra indirizzi (Giancola, Salmieri, 2020); inoltre si amplificano quelle fra le scuole che vedono l'Italia nella fascia più alta della graduatoria OCSE. Da un lato lo *score* medio in lettura nei licei (521) è pari grosso modo a quello della Finlandia, il *benchmark* europeo della qualità, e supera tutti gli altri grandi paesi dell'UE. Dall'altro, gli istituti professionali conseguono risultati (395) sostanzialmente in linea quelli di paesi quali Thailandia, Emirati Arabi Uniti, Kazakistan. All'interno degli indirizzi ritroviamo poi la prima voragine, quella fra macroaree e regioni. Al di sotto della soglia minima in lettura (almeno il livello 2 dei punteggi) dell'OCSE si contano il 21,9% degli studenti italiani, che diventano però 31,3% nel Sud e 35,1% nel Sud-Isole. L'indicatore dell'INVALSI (2019) fornisce risultati consimili: le disuguaglianze territoriali esplose nella scuola media dopo due anni di superiore si riaffacciano consolidate.

A questa che è stata chiamata «dispersione implicita» (Ricci, 2019) dobbiamo poi sommare la «dispersione esplicita» misurata dal tasso di abbandono. L'ultima indagine PISA (OECD, 2019a) ci informa che all'età di 15 anni, poco prima della fine dell'obbligo scolastico, il 11,7% dei nostri studenti ha già interrotto gli studi, dato da tenere a mente per non sovrastimare i risultati ottenuti da nostri quindicenni rispetto ai coetanei di altri paesi dell'Europa occidentale (con meno abbandoni precoci) e rispetto a quelli rilevati per l'Italia al termine della scuola media (con abbandoni praticamente assenti). Si tratta di un quadro di insieme che prefigura per gli studenti svantaggiati un avvenire certo di marginalità culturale e di esclusione sociale.

Facciamo un passo ulteriore ed arriviamo al termine della scuola secondaria superiore (per l'Italia il 13° anno di scuola). Con riferimento agli Indicatori di qualità scopriamo da OCSE-PIAAC (ISFOL, 2014) che le competenze di base dei diplomati sono non di molto superiori a quelle dei licenziati medi mentre restano assai (ed in misura crescente) indietro rispetto a quelle dei laureati. Con riferimento agli indicatori di equità si nota che le prove per la prima volta effettuate da INVALSI al 13° anno di scolarità presentano un quadro sconcertante. Circa il 45% dei diplomandi nel Sud ed il 50% nel Sud Isole (erano rispettivamente il 40 e il 46% alla fine della secondaria inferiore) non raggiungono in lettura i traguardi minimi in termini di competenze attesi al termine di quel ciclo scolastico arrendendosi su quelli attesi tre anni prima, al termine del primo biennio della secondaria superiore, o addirittura alla conclusione della media inferiore (2019).

Abbiamo evidenziato alcuni segnali – altri ne avremmo potuto menzionare – che, a partire da un evidente scalino tra primaria e secondaria inferiore, fanno identificare nell'intera secondaria il segmento debole del sistema, e invitano perciò a puntare su di essa il focus del ripensamento degli ordinamenti e dei curricoli scolastici. Lo scalino negli apprendimenti fra primaria e secondaria si verifica almeno in parte per tre ragioni: *i*) ingresso nella preadolescenza; *ii*). discontinuità nell'organizzazione (insegnamento per materie); *iii*). corpo

docente che ha avuto prevalentemente una formazione disciplinare e non professionale. Quindi in questa fase è indispensabile un passaggio più soft.

Non sottovalutando il contributo che alla soluzione dei problemi della secondaria può venire da ulteriori interventi di miglioramento nei precedenti percorsi del sistema di istruzione è di lì che partiremo nel formulare le nostre proposte.

2. Costruire il sistema integrato 0-6 anni e rafforzare la scuola dell'infanzia

La letteratura scientifica è concorde nel sostenere che lo sviluppo cognitivo ed affettivo nei primi anni di vita ha un ruolo determinante rispetto ai processi di apprendimento nelle successive fasi della vita (Heckman, 2013). Donde la centralità dell'educazione infantile che non può essere responsabilità solo delle famiglie, se non al prezzo di predeterminare disuguaglianze di ordine socio-culturale destinate ad ingrandirsi "a valanga" lungo il corso della vita, impoverendo il patrimonio delle risorse umane a disposizione del paese. Quanto prima i bambini potranno fruire di servizi educativi di qualità, tanto più si riuscirà ad evitare tale pericolo.

Ha senso dunque l'istituzione di un sistema integrato 0-6 anni che prepari gradualmente all'inserimento nella scuola primaria attraverso un percorso che dagli asili-nido conduca alla scuola dell'infanzia: un percorso caratterizzato da continuità sia verticale sia orizzontale. Verticale negli indirizzi pedagogici, nella costante assicurazione di qualità dell'offerta educativa e nel riconoscimento alle famiglie di un diritto ad usufruire a domanda di servizi qualificati fin dalla nascita dei loro figli, diritto la cui esigibilità (non immediatamente possibile per tutti) diventi però un serio impegno programmatico a medio termine. Orizzontale nel senso della cooperazione tra i soggetti che gestiscono nidi e scuole. Benché resti al suo interno distinto per titolarità della governance – prima il Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali poi il Ministero dell'Istruzione.

Per gli asili-nido si pone un grave problema di finanziamento essendo ancora disomogeneamente presenti sul territorio e talora (non solo quelli gestiti da privati) eccessivamente costosi per gli utenti. Lo strumento del bonus nido che confluirà in un assegno unico per i servizi alla famiglia dovrebbe servire ad azzerare tali costi per le classi sociali inferiori e medie o almeno calmarli.

È stata poi avanzata la proposta dell'anticipo dell'obbligo scolastico con inizio all'età di tre anni (TREELLE, 2019), che sarebbe utile, non tanto se fosse finalizzata solo alla generalizzazione della frequenza nella scuola dell'infanzia – come abbiamo detto già quasi raggiunta – ma se significasse generalizzarne la gratuità, e dotarla di maggiori risorse per lo sviluppo della qualità e il tempo pieno, in particolare nelle regioni meridionali ed insulari.

3. Ripensare l'istruzione di base: modelli comprensivi e selettivi

I riformatori della scuola media nel 1962 pensavano che fosse il primo tassello di un disegno più ampio che avrebbe dovuto portare anche all'istituzione del biennio unico nella scuola secondaria superiore. Nonostante l'avvio di interessanti sperimentazioni locali soprattutto nel Nord quel disegno non passò. Non fece seguito nessuna riforma delle superiori malgrado l'estensione dell'obbligo fino all'età di 16 anni. La lunghezza del "tronco comune" restò fissata al 14° anno di età, al limite più basso dei modelli scolastici "comprensivi" dove l'OCSE segna lo spartiacque fra questi e i modelli "selettivi".

Quali furono le ragioni di chi avversò la prosecuzione del processo di riforma? Una essenzialmente: l'unificazione dei percorsi e dei curricoli, per taluni già nociva a livello della secondaria inferiore, avrebbe compromesso la qualità dei nostri studi superiori. Il panorama che abbiamo descritto sulla scorta di dati solidi e confermati ci dice che se consideriamo il sistema e non singoli indirizzi o regioni l'arresto della riforma non ha affatto garantito la qualità, tanto meno l'eccellenza. Ciò è avvenuto a causa dell'ingigantirsi delle disuguaglianze lungo tutto il corso dell'istruzione secondaria che per un verso ha inficiato l'equità e per un altro ha impedito o frenato il miglioramento degli standard medi del sistema. Sono cresciuti e poderosamente i liceali a scapito della VET (*vocational education and training*) con due conseguenze negative: indebolimento del *matching* fra domanda e offerta di lavoro, impoverimento qualitativo del bacino di reclutamento degli istituti tecnici e professionali che ha fiaccato la loro capacità di produzione delle competenze di base deprimendo le performance del sistema.

Non possiamo sapere cosa sarebbe accaduto se avessimo portato avanti il processo di riforma ma possiamo confrontare grazie ai dati delle indagini comparative i risultati conseguiti dai paesi che hanno scelto l'uno e l'altro dei due modelli. A motivo della maggiore omogeneità ci soffermeremo soprattutto sull'Europa dove il modello "comprensivo", come ci indica la classificazione di *Eurydice* (INDIRE, 2017), è largamente maggioritario. L'OCSE ha mostrato ripetutamente (si veda ad esempio Schleicher, 2014) e le conclusioni sono state confermate da altre molteplici ricerche, che questo modello è vincente sul piano dell'equità e del contrasto alle disuguaglianze. Certamente il successo dei paesi con quel modello non è tutto da ascrivere al modello. Si è però verificato analizzando i dati PISA che esso è uno dei fattori importanti che concorrono al risultato (Benadusi, Giancola, 2014). Meno conclusivi sono per l'insieme dei paesi indagati i risultati del confronto sul piano qualità/efficacia. Quel che è certo è che non si evidenzia in generale alcun *trade-off* tra equità e qualità. Guardando all'Europa emerge però un dato significativo: in lettura i cinque paesi europei con le performance medie più elevate (Estonia, Finlandia, Irlanda, Polonia e Svezia) hanno tutti sistemi comprensivi, lo stesso accade in scienze ed in matematica quattro su sei (OECD, 2019a).

Il nodo cruciale da sciogliere nei sistemi comprensivi, caratterizzati da un livello minore di segregazione sociale ed accademica, è la gestione dell'eterogeneità degli studenti nelle scuole e nelle classi. E la scommessa riuscire a trovare un giusto equilibrio tra due principi altrettanto validi: la comunanza e la differenziazione. Lo si può fare spostando gradualmente lungo

l'itinerario scolastico il baricentro dalla prima verso la seconda, e tenendo conto del fatto che differenziare non implica necessariamente predeterminare e gerarchizzare. Esistono una varietà di differenziazioni flessibili e bilanciate che non entrano in contrasto con la "filosofia" egualitaria del modello "comprensivo", bensì l'aggiornano al mutato contesto socioculturale, lo correggono nei suoi eccessi di uniformazione, in definitiva lo rinvigoriscono sul piano della qualità facendo tesoro dell'esperienza compiuta. Già un'analisi dei primi dati PISA aveva dimostrato che né l'*early tracking*, né l'uniformità sono le soluzioni strutturali più efficaci; lo è invece la «integrazione individualizzata» adottata dai paesi scandinavi (Mons, 2007). In un dibattito su *European Educational Research Journal* (Derouet *et al.*, 2015) è stato evocato il passaggio che sarebbe in atto ad un'epoca post-comprensiva, noi preferiamo piuttosto raffigurarla come neo-comprensiva. Ed è in tale prospettiva che si inquadra la proposta di riordinamento della secondaria che esponiamo di seguito.

4. Una proposta di riordinamento della scuola di base

Come in vari paesi europei, dalla Svezia alla Finlandia ed al Regno Unito, sarebbe utile istituire una scuola di base comprensiva della stessa durata dell'obbligo che nel caso della sua anticipazione per ricomprendere la scuola dell'infanzia sarebbe di 13 anni.

I compiti di questa scuola sono:

- a) assicurare che tutti gli studenti acquisiscano uno zoccolo comune di competenze giudicato, anche alla luce delle direttive europee il minimo indispensabile per l'apprendimento lungo tutto il corso della vita, lo sviluppo personale, la coesione sociale, l'esercizio dei diritti di cittadinanza.
- b) Assecondare l'emergere di risultati di eccellenza nel quadro di uno sforzo per realizzare l'eguaglianza delle opportunità educative.
- c) Preparare ed orientare alle scelte post-obbligo sia di proseguimento degli studi sia di inserimento nel mercato del lavoro.

L'esame di stato sarebbe da prevedere alla conclusione del percorso, quindi in coincidenza con la fine dell'obbligo scolastico.

4.1. Articolazione interna del percorso

Si formulano tre ipotesi: una innovativa (A), una continuista (C) e una intermedia (B).

A. Ipotesi innovativa: il ciclo unico di base.

Sei sub-cicli: A1. i tre anni della scuola dell'infanzia; A2. i primi due anni dell'attuale primaria; A3. i secondi due anni; A4. il quinto anno insieme al

primo dell'attuale secondaria inferiore; A5. L'attuale secondo e terzo anno della secondaria inferiore; A6. Il primo biennio della secondaria superiore.

Nella fase di avvio del sistema insegneranno nel primo sub-ciclo i maestri della scuola dell'infanzia; nei due successivi sub-cicli i maestri elementari, nel quarto i maestri con specifiche competenze + gli insegnanti della media; nel quinto gli insegnanti della media; nel sesto gli insegnanti delle superiori. Il problema del chi insegna e dove sia in questa che nelle altre due ipotesi andrà affrontato alla luce delle competenze disciplinari e professionali richieste nei diversi segmenti del percorso.

Pregi: potrebbe rafforzare il curriculum verticale e addolcire le attuali transizioni fra i cicli interessati dall'obbligo scolastico, in particolare quella fra primaria e secondaria che come si è detto è la più critica.

B. Ipotesi intermedia: 3+5+5

Ai tre anni di scuola dell'infanzia ed ai cinque anni della primaria ne seguirebbero cinque di scuola secondaria inferiore, dove potrebbero insegnare sia gli attuali docenti delle medie sia gli attuali docenti delle superiori.

Pregi: sia pure in misura minore, gli stessi della ipotesi A, e conferire un maggiore respiro curricolare all'attuale scuola media che sembra soffrire di eccessivo addensamento (precedente: la proposta di media quadriennale nel programma elettorale dell'Ulivo).

C. Ipotesi continuista: 3+5+3+2

Pregi: evitare gli shock di cambiamenti strutturali che coinvolgano in qualche misura anche gli status istituzionali degli insegnanti.

4.2. Comunanza e differenziazione

Con riferimento al percorso della secondaria (nelle ipotesi 3+5+5 e 3+5+3+2) ovvero a partire dal 5° sub-ciclo (nell'ipotesi ciclo unico), la scuola di base avrebbe un "*core curriculum* comune" a tutti gli studenti che dovrebbe abbracciare italiano, inglese, storia, matematica, scienze, tecnologia, geografia e scienze economico-sociali. Dell'area comune farebbero parte anche l'educazione alla cittadinanza, come attività trasversale, e l'educazione fisica.

Vi sarebbe poi una "area curricolare differenziata". Questa includerebbe attività di vario tipo, anche interdisciplinari, a cominciare da quelle artistiche e musicali che avrebbero un posizionamento privilegiato rispetto alle altre. Di essa farebbero parte anche due tipi di moduli inerenti al *core curriculum*: a) di recupero, obbligatori per gli studenti in ritardo; b) di potenziamento a frequenza facoltativa. In entrambi i casi si organizzerebbero gruppi a classi aperte. Per gli studenti in ritardo tenuti ai modelli di recupero sarebbe previsto un orario a tempo pieno (40 ore). Le nuove immissioni in ruolo che avverranno per far fronte ad un'emergenza congiunturale quale il Coronavirus tornerebbero perciò utili per far fronte, a partire dall'anno 2021-22, ad una persistente e grave emergenza strutturale: la povertà delle competenze di base e l'elevata dispersione scolastica. Ciò che si prospetta è dunque un *ability grouping*,

tuttavia non trasversale a tutte le discipline bensì differenziato a seconda dei risultati conseguiti in ciascuna di esse e delle preferenze soggettive. Occorrerebbe poi bilanciarlo con il *cooperative learning* in gruppi equi-eterogenei da promuovere per mezzo di piani nazionali di formazione degli insegnanti

Negli ultimi due anni del percorso accanto al *core curriculum* si introdurrebbero alcuni insegnamenti o attività opzionali che prefigurino in una certa misura le varie scelte post-obbligo ed abbiano quindi una funzione di orientamento e di verifica attitudinale. Nel primo anno dovrebbero essere reversibili, nel secondo lo sarebbero solo passando attraverso attività integrative. I risultati ottenuti nel curriculum comune e nelle discipline/attività opzionali vagliati negli esami di stato conclusivi sarebbero alla base dei giudizi di orientamento di fine-percorso ai quali occorrerebbe conferire maggiore forza vincolante rispetto alle scelte successive.

Dall'inizio del percorso obbligatorio sarebbe offerta la scelta fra due schemi orari: il tempo prolungato (35 h. settimana) e il tempo pieno (40 h.), il primo dedicato al *core curriculum*, il secondo all'area curricolare differenziata. Gli studenti in ritardo nell'apprendimento delle competenze fondamentali sarebbero tenuti alla scelta del tempo pieno per poter fruire dei moduli di recupero.

4.3. *Vincoli e problemi di fattibilità*

La ristrutturazione delineata comporta due vincoli di fattibilità fra loro connessi: la promozione e il monitoraggio dell'innovazione didattica, un grande piano di formazione in servizio degli insegnanti. Questi dovranno in particolare acquisire competenze nel campo dello sviluppo curricolare in una logica di competenze, delle tecniche di gruppo, del *cooperative learning*, della individualizzazione dei processi, della rimotivazione e del supporto agli studenti svantaggiati, della didattica laboratoriale e digitale, della progettazione e gestione di attività libere extra-curricolari. Con un corollario: la formazione in servizio andrà resa obbligatoria o almeno fortemente incentivata e meglio qualificata partendo dal censimento delle esperienze avviate in alcune sedi e capitalizzando su quelle delle SIS.

Un problema di fattibilità che si pone nelle due ipotesi innovative è quello delle strutture. Intanto, nuove forme di didattica richiedono spazi e strutture diverse dalle tradizionali da realizzare al più presto con lo sviluppo di un'edilizia non solo emergenziale ma anche innovativa. Ma come affrontare la questione del passaggio ai nuovi ordinamenti? Nel caso del ciclo unico la flessibilità consentita dai sub-cicli permetterebbe di utilizzare in modo variabile le sedi esistenti: infanzia ed elementari, istituti comprensivi, medie, secondarie superiori. Senza però creare un'eccessiva frammentazione. Una flessibilità minore si avrebbe nell'ipotesi 3+5+5 nella quale la soluzione più naturale sarebbero le due sedi o una sola se i numeri degli studenti fossero tali da evitare il gigantismo.

5. La scuola secondaria superiore

In questa proposta tutti i percorsi della secondaria superiore avrebbero la durata di tre anni ciò che potrebbe apparire una sconosciuta amputazione se confrontata all'attuale struttura quinquennale. Non è affatto così. In Europa le scuole a modello comprensivo e con il *tracking* a 16 anni hanno per lo più corsi di secondaria superiore che durano due anni - ad esempio il Regno Unito, la Svezia, la Francia, la Spagna - per citarne solo alcuni. In pochi casi, ad esempio in Finlandia, tre anni, mai più di tre (INDIRE, 2014). L'Italia con una durata di 13 anni continuerebbe pertanto a posizionarsi all'estremità più alta della graduatoria internazionale quanto a lunghezza del percorso scolastico complessivo (da ISCED 0 a ISCED 3). D'altronde, sostituire i primi bienni delle superiori con un segmento finale dell'istruzione di base significherebbe fare accedere alle superiori studenti dotati di un più elevato livello di preparazione e forse anche di motivazione non essendo essi più obbligati a farlo da una disposizione di legge. Grazie alla posposizione del *tracking* i percorsi potrebbero partire più decisamente differenziati e meglio raccordarsi con i successivi studi a livello post-secondario e terziario. Il terzo anno per i licei potrebbe essere di transizione, gestito in un rapporto di stretta collaborazione con le università come accade in alcuni casi stranieri.

Rimarrebbero certamente da affrontare i problemi di dispersione. Il 14,4% dei nostri diciassettenni è *early school leaver* (EUROSTAT, 2019), essendo uscito dalla scuola senza avere conseguito il diploma e nemmeno una qualifica intermedia di formazione professionale, contro un traguardo europeo del non più del 10%. Ed il 18,5% non si diploma. Condividiamo la tesi, affacciata di recente nel dibattito politico, che la generalizzazione del diploma secondario stia oramai diventando nei paesi sviluppati la nuova soglia minima dello *attainment*, quindi un obiettivo da realizzare in tempi ravvicinati.

Riprenderemo più avanti il problema suggerendo un modo di affrontarlo diverso dal consueto ricorso al prolungamento dell'obbligo scolastico. Qui ci preoccupiamo soprattutto del problema della qualità del gettito dei diplomati, da valutarsi sia in funzione del proseguimento degli studi a livello post-secondario e terziario sia dell'inserimento nel mercato del lavoro.

Si dovrebbe evitare che la differenza della VET rispetto ai licei venga percepita, come oggi spesso accade, più in termini di declassamento che di distinzione funzionale. A tale scopo occorre anzitutto accrescere il valore dei relativi titoli di studio grazie ad una maggiore corrispondenza dell'offerta educativa alla domanda di lavoro e ad una maggiore connessione con i percorsi di studio ulteriori. La VET comprende gli istituti tecnici da ridenominare licei tecnologici (con diplomi professionalizzanti e orientati soprattutto al terziario non accademico, pur mantenendo la possibilità di accesso a percorsi universitari coerenti) e la filiera professionale che è attualmente quella più in sofferenza e va dunque rilanciata avendo un ruolo insostituibile nella formazione al lavoro operaio e artigianale. Occorre ampliare il ventaglio dei suoi sbocchi occupazionali e rimodellarne la struttura organizzativa creando un sistema multi-attore integrato che veda il contributo della FP, degli IPS e di un apprendistato simile al duale. E preveda uscite diversificate per settori e livelli con il rilascio di qualifiche e diplomi.

6. Il diritto all'istruzione in chiave *lifelong*

Si fa un gran parlare di apprendimento permanente eppure a prescindere dalla retorica l'Italia sta procedendo in questa direzione a passi assai lenti. Nonostante il dato apparentemente confortante fornito da *Education at a Glance* (OECD, 2019b) che indica un 42% degli adulti italiani che dichiarano di aver partecipato nell'anno precedente alla rilevazione ad attività formali e/o non-formali di istruzione o di formazione contro una media internazionale del 47, se si considera che solo il 2% (contro una media internazionale del 5), meno di noi in Europa solo il Lussemburgo, ha effettuato rientri nel sistema di istruzione (dei quali l'83% a livello terziario) esso non può che essere letto in una luce tutt'altro che positiva. Tanto più se si ricorda che il 39% degli italiani in età 25-64 possiede un titolo di studio inferiore al diploma secondario (TREELLE, 2019).

In questa situazione prendersi cura soltanto degli studenti che rischiano di uscire dalla scuola prima del diploma prolungando l'obbligo fino al 18° anno di età non ci sembra sufficiente. Piuttosto che di obbligo scolastico sarebbe meglio porsi nella prospettiva del *lifelong learning* accordando un diritto allo sviluppo delle competenze a chiunque esca o sia uscito dalla scuola privo del diploma e di una qualifica professionale intermedia (*l'early school leaver*). Un diritto che si sostanzia nell'attribuzione di un bonus "seconda opportunità" per incentivarne il rientro nel sistema di istruzione e/o di formazione. Alla massima "nessuno sia lasciato indietro" manca un'aggiunta: "nemmeno quelli che sono già rimasti indietro".

Riferimenti bibliografici

- Benadusi L. e Giancola, O. (2014), «Sistemi di scuola secondaria versus selettivi. Una comparazione in termini di equità», *Scuola democratica*, 2, 461-82.
- Derouet, J.L., Mangez, E. e Benadusi, L. (2015), «Introduction to EERJ Dossier on Where is the Comprehensive Project today in Europe?», *European Educational Research Journal*, 14(2-3), 195-205.
- EUROSTAT, (2019), *Early Leavers from Education and Training*. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training#Overview
- Giancola, O. e Salmieri, L. (2020), «Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy», *Working Papers*, Sapienza University of Rome, DISSE, 4, 1-22, available at: http://www.diss.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/DiSSE_Giancola_Salmieri_wp4_2020.pdf.
- Heckman, J.J. (2013), *Giving Children an Equal Chance*, Boston, The MIT Press.
- INDIRE, (2017), *Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2016-2017*, Firenze, INDIRE-Unità Italiana di Eurydice.
- INVALSI, (2019), *Rapporto prove Invalsi 2019*, Roma, INVALSI.
- INVALSI, (2016), *Indagine 2016 PIRLS: Rapporto nazionale*, Roma, INVALSI.
- INVALSI, (2015), *Indagini IEA 2015 TIMMS: i risultati degli studenti italiani in matematica e scienze*, Roma, INVALSI.
- ISFOL, (2014), *PIAAC-OCSE: rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma, ISFOL.
- Mons, N., (2007), *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, Puf.
- OECD, (2019a), *PISA 2018 Results. What Students Know and Can Do*, Paris, OECD Publishing.
- OECD, (2019b), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing.
- Ricci, R., (2019), «La dispersione scolastica implicita», *L'editoriale*, INVALSI Open, 1.
- Schleicher, A., (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons around the World*, Background Paper, Paris, OECD.
- TREELLE, (2019), *Il coraggio di ripensare la scuola*, Genova, Associazione Treelle.