

## DISPERSIONE SCOLASTICA IN VALLE D'AOSTA (2)

Lorenzo GILLO

*Lorenzo Gillo, sociologo,  
professore di Matematica,  
Statistica e Informatica  
all'Istituto Tecnico Commerciale  
"Manzetti" di Aosta. Curatore di  
ricerche per conto dell'Agenzia  
del lavoro e dell'I.R.R.S.A.E.  
Valle d'Aosta.*

Nella prima parte sono state messe in evidenza le gravi difficoltà che incontra la scuola valdostana, specie per quel che riguarda i fenomeni di dispersione scolastica.

In questa seconda parte si cercherà di rispondere alla domanda: quali possono essere le cause di un insuccesso scolastico così forte in Valle d'Aosta?

Si deve riflettere sul fatto che ormai tutti insistono sull'importanza strategica della formazione del capitale umano per far fronte ad un futuro sempre più incerto e problematico: se questa analisi è vera i giovani valdostani che oggi vengono espulsi in vario modo dai processi formativi saranno "a rischio" quando la variabile decisiva per un utile inserimento nella società sarà la capacità (che è tutta culturale) di adattarsi a nuovi compiti, a nuove tecnologie, a nuovi sistemi di lavoro, a nuove conoscenze.

Se il compito della scuola nella società è così importante, vanno accuratamente identificate le cause dell'insuccesso con l'obiettivo, se non di annullarlo, quantomeno di ridurlo.

In genere le ricerche di sociologia dell'educazione hanno, nel decennio trascorso, analizzato gli aspetti più facilmente identificabili dell'insuccesso scolastico: il degrado socio-economico del contesto in cui il ragazzo vive, le caratteristiche culturali, prima ancora che sociali ed economiche, della famiglia di origine, le carenze strutturali e infrastrutturali dell'istituzione-scuola.

L'Italia, come noto, è un paese

fortemente differenziato al suo interno e l'osservazione che vale per un posto non vale per l'altro.

È evidente che, essendoci nel nostro paese aree di grave sottosviluppo socio-economico e culturale (penso soprattutto al meridione e alle periferie urbane) che sono fortemente colpite da fenomeni di insuccesso scolastico e di abbandono, questi due aspetti del problema sono stati, abbastanza "naturalmente" collegati con un nesso causale diretto.

Quello, tuttavia, che appare dall'esperienza valdostana è che il giorno in cui si eliminano doppi e tripli turni, si attrezzano laboratori e palestre, si garantisce assistenza scolastica e trasporti, si riducono i fenomeni di degrado socio-economico, la dispersione scolastica resta. E a quali livelli.

Ciò significa che i tradizionali strumenti di analisi sociologica funzionano sicuramente per certe realtà, ma in altre non hanno alcuna capacità esplicativa.

E allora dove vanno cercate le cause, almeno in Valle d'Aosta?

Certamente non si vuole qui negare l'importanza dei fattori extra-scolastici nell'insorgere di fenomeni di dispersione: quello che comunque sembra essere certo è che non hanno lo stesso peso che altrove.

L'ipotesi che lo scrivente fa nella ricerca fatta per conto dell'IRRSAE è che le cause dell'insuccesso scolastico vadano per lo più ricercate nella scuola.

Si tratta di ipotesi di lavoro che andrebbero opportunamen-

te messe al vaglio di una ricerca sul campo e che trovano conforto, per ora, solo in alcune analisi effettuate in realtà sviluppate<sup>(1)</sup> e nell'osservazione attenta di ciò che accade nella scuola, dal momento che lo scrivente è anche insegnante in una scuola secondaria valdostana.

Prima di entrare nel merito delle cause "interne" alla scuola, è opportuno presentare in estrema sintesi quelle "esterne" che, almeno in prima approssimazione, sembrano essere operanti in Valle d'Aosta.

Non si tratta di individuarne un elenco completo (compito peraltro impossibile), ma di raccogliere alcune idee che possono diventare nucleo forte di ipotesi interpretative, da utilizzare nelle fasi successive della ricerca che l'IRRSAE vorrà predisporre.

Le cause cosiddette "esterne" hanno pesi diversi a seconda dell'ordine di scuola trattato: in questa sede è, tuttavia, impossibile entrare nel merito di tutti gli aspetti della vicenda.

1. La conformazione del territorio, l'isolamento, specie nei periodi invernali, di un buon numero di comunità locali, le caratteristiche particolari dell'insediamento umano (grande frammentazione degli abitati sul territorio) sono certamente una delle cause che ha comportato, soprattutto in anni passati, gravi difficoltà per le famiglie nel far continuare gli studi ai propri figli.

2. Accanto a questo dato oggettivo ve n'è uno che rimanda alla stessa problematica di fondo (l'isolamento) ma la declina in termini più culturali. Si tratta di un tema delicatissimo che non è agevole dover sintetizzare in poche righe. In ogni caso si può dire che la comunità valdostana a partire dal momento in cui è iniziato il declino della Valle d'Aosta (all'incirca dalla seconda metà del 1500) è rimasta relativamente isolata socialmente, economicamente e culturalmente. Le caratteristiche di "intramontanità" hanno accentuato questo isolamento.

Tralasciando gli aspetti sociali ed economici che qui non inte-



1904 - Excenex Aoste - propriété Dunoyer Piera AVAS

ressano, va ricordato come la comunità ha reagito "culturalmente" di fronte a questa crisi<sup>(2)</sup>: sviluppando un'attenzione particolare alle proprie diversità e facendole, col tempo e grazie al genio di J.B. De Tillier, elemento costituente di un progetto di autonomizzazione che si riassume bene nel famoso "maître chez nous".

Il meccanismo è rimasto nei secoli immutato: come nel medio evo le piccole comunità rivendicavano spazi di autonomia, piccoli privilegi da re e principi che controllavano territori molto ampi, così la Valle d'Aosta ha intravisto, dopo un 600 che l'aveva messa in ginocchio (pensiamo solo alla peste) come unica possibilità di sopravvivenza quella di ritagliarsi uno spazio di "attenzioni" da parte delle autorità centrali (prima i Savoia, poi lo Stato italiano).

Che cosa c'entra tutto questo con la dispersione scolastica?

C'entra, perché l'isolamento culturale non è stato solo imposto dalle tremende circostanze esterne, ma ad un certo punto è stato valorizzato, tentando in alcuni casi di rendere "impermeabile" la comunità valdostana agli eventi che in quegli anni stavano scuotendo l'Europa (rivoluzioni politiche, sociali culturali, scientifiche, industriali). La comunità si è ripiegata su se stessa, valorizzando solamente la cultura rù-

rale dei piccoli centri, con ciò probabilmente aggiungendo altro danno oltre a quello che già le proveniva dall'esterno.

E finalmente arriviamo alla scuola: fintantochè essa è stata strumento per fornire gli elementi minimi di conoscenza alla popolazione, la comunità e di essa le componenti più forti (il clero e il notabilato) hanno investito e ottenuto dei grossi risultati<sup>(3)</sup>: si pensi solo alla diffusione delle scuole di villaggio. Quando però la scuola ha potuto rappresentare un "pericolo" per l'integrità sociale e culturale dei valdostani, non è diventata un luogo di forti investimenti. Anzi, come si è già visto a proposito delle scuole di alto livello nel settore industriale e in quello agricolo, non c'è stato proprio investimento. D'altro canto la preoccupazione non era infondata: nulla come l'istruzione induce cambiamento sociale e culturale, nonché mobilità sociale e territoriale.

3. Le caratteristiche culturali della famiglia d'origine restano una delle chiavi più potenti per spiegare scelte scolastiche, abbandoni, cambiamenti, orientamento socio-professionale: si tratta poi di vedere come esse interagiscono con le altre cause, specie quelle interne alla scuola.

4. Relativamente alla fascia "a rischio di abbandono" (quella da

collocarsi all'incirca tra i 14 e i 17 anni) opera un fattore di grande rilevanza, sia per la Valle d'Aosta che per altre zone sviluppate del Nord Italia: la presenza di un mercato del lavoro che consente l'utilizzazione di giovani anche se privi di particolare qualificazione (alcuni lavori nel terziario turistico si caratterizzano proprio in questo senso).

Anche questo fattore va visto in combinazione con gli altri, specie quelli interni alla scuola: in prima approssimazione si può dire che si attiva solo se esistono difficoltà di inserimento scolastico. "A che cosa vale studiare se si riesce a guadagnare (e bene) già da subito?" In Valle d'Aosta, oltretutto, la grande disponibilità finanziaria della Regione ha consentito che si formasse addirittura un "mercato del lavoro protetto" che ha reso ancor più potenti i suoi richiami sui giovani (specie i maschi). Un fatto analogo risulta solamente nella Provincia di Bolzano: anche lì il tasso di passaggio maschile tra scuola dell'obbligo e scuola superiore è assestato sul 40% (prima metà anni 80).

Le cause interne alla scuola sembrano, tuttavia, in questa fase di messa a punto di ipotesi interpretative, quelle che più riescono a spiegare ciò che è successo.

Senza insuccesso scolastico, senza disagio all'interno delle mura della scuola è probabile che non ci sia abbandono (o preventivo - non si continua alle superiori - o in itinere dopo bocciature o altro).

Va subito detto che tutte le cause interne ruotano attorno alla figura principale: l'insegnante.

Come è noto, i docenti hanno in Italia imparato la loro professione con grande empiria: sono entrati un bel giorno in una classe dopo che era stato consegnato loro un registro e indicato dove si trovava l'aula. Retroterra professionale: zero.

Da quel fatidico momento tutto è diventato difficile (alla fine soprattutto per i ragazzi): ognuno ha cercato di inventarsi la professione nel modo che riteneva più accettabile, avendo perlo-

più come unico e fruibile riferimento quello della propria esperienza scolastica: un pò poco per costruire un'attività da professionista.

Per inciso va ricordato che in Italia tutte le figure professionali di alta qualificazione non hanno mai trovato all'Università momenti di tirocinio o di preparazione specifica alla professione che li potessero aiutare a svolgere più decentemente il loro lavoro: pensiamo ad un'altra attività professionale "delicata" almeno quanto quella dell'insegnante: il medico.

Sintetizzando in una battuta si può dire che saper tradurre Sofocle è condizione necessaria ma non sufficiente per poter diventare un bravo insegnante di greco. Se non si è "esperti" anche in didattica e comunicazione, il danno che si fa entrando nelle classi è purtroppo sottovalutato ma, a mio giudizio, enorme.

A questo quadro di fondo si aggiunga il fatto che l'esplosione della scuola di massa ha massificato anche la professione di insegnante: non ricordo più chi da poco rammentava che il prestigio sociale di un docente di liceo di 50 anni fa corrisponde a quello di un attuale docente universitario.

Ciò ha innestato un processo dai contorni perversi: gli insegnanti sono poco pagati, poco motivati, poco incentivati, poco controllati, poco aggiornati.

D'altra parte il loro senso di frustrazione ha radici obiettive:

si pensi solo al fatto che stiamo attendendo da 25 anni la riforma della superiore e che periodicamente sono state, prima mobilitate, poi regolarmente deluse enormi energie individuali e collettive. Viviamo in un paese dove la scuola è stata abbandonata al suo destino dai governi che si sono succeduti: oggi abbiamo come ministro la stessa persona che nel 1969 ha introdotto l'esame di maturità "sperimentale": come si sa l'esame è ancora in fase di sperimentazione. Che sia stato nominato ministro per effettuare una "verifica" della sperimentazione? Ci sarebbe da ridere se non ci fosse da piangere.

Con questo non si vuole sollevare da ogni responsabilità la classe insegnante, ma si vuol solo tentare di collocare tutti i tasselli al loro giusto posto.

Ciò detto è possibile sintetizzare le cause "scolastiche" nei seguenti punti.

1. L'assenza di razionali interventi legislativi o di una attenta e continua "messa a punto" degli interventi quando la legge c'è stata (media unificata, nuovi programmi delle elementari) ha comportato una frenetica attività di surroga: le Direzioni Generali del Ministero hanno incominciato a produrre e far sperimentare progetti di innovazione per i vari indirizzi o per intere fasce (esempio Piano nazionale per l'informatica). L'Amministrazione ha non solo acconsentito ma ha addirittura incentivato, in una situazione che aveva "fame" di innovazione e di cambiamenti, sperimentazioni, strutturali e non strutturali, integrazioni dei curriculum, adeguamenti dei programmi e quant'altro.

Il risultato è che, come ricorda Romano Cammarata in un recente contributo<sup>(4)</sup> "la sperimentazione è divenuta non tanto l'espressione di quelle scuole particolarmente motivate che, per propria iniziativa, fossero in grado di elaborare un progetto educativo complessivo, ma, piuttosto, lo strumento surrettizio per l'introduzione, su vasta scala, di elementi di aggiornamento del sistema scolastico".

E per quanto riguarda la verifica di ciò che veniva sperimentato: "La verifica si è, spesso, ridotta a mera assistenza, con una tendenza all'autocertificazione".

In questa situazione che molti definiscono di sano dinamismo e che io preferisco chiamare di caos, che cosa è successo ai ragazzi?

E successo che:

a. Sono stati ampliati i programmi e le "cose" da imparare: l'esempio del Piano nazionale per l'informatica potrebbe già di per sé essere sufficiente. Ma ricordiamo anche i nuovi programmi delle elementari, l'inglese e la storia dell'arte nei licei classici e via enumerando. Si è ritenuto erroneamente che, dopo i furori iconoclasti degli

anni 70, una scuola seria fosse una scuola dove si faceva studiare tanto. Per cui si sono aggiunti contenuti, i libri di testo sono diventati delle piccole enciclopedie e "dulcis in fundo" è stato aumentato l'orario scolastico.

Cioè assistiamo all'incredibile verificarsi del seguente evento: quando la scuola era una delle poche agenzie di socializzazione e quindi occupava un ruolo centrale nella formazione dell'individuo il tempo-scuola era  $x$ ; quando invece l'avvento della TV, il diffondersi dei periodici per ragazzi e dei centri di formazione e/o di informazione hanno messo la scuola in secondo piano il tempo-scuola è diventato  $x+n$ , dove, ricordiamolo sempre, il valore dell'espressione alla fine può essere (facciamo alcuni esempi valdostani) 43 ore settimanali per gli IPR, 30 ore settimanali per un bambino di 11 anni in 1<sup>a</sup> media, 30 ore per i bambini delle elementari e così via.

Se si pensa che a queste ore vanno aggiunti i cosiddetti "compiti a casa" che, ovviamente, sono proporzionali alle ore di insegnamento, abbiamo una quadro di un'offerta formativa impazzita, che non ha saputo scegliere (come ricordava Maragliano in un recente Convegno) la sua "enciclopedia", che nella sua sindrome da "recupero di serietà" sta facendo danni enormi ai ragazzi obbligandoli a lavori massacranti e di dubbia produttività.

b. Perché non va dimenticato che le ore trascorse a scuola i ragazzi le passano rigorosamente "inchiodati" al banchetto: infatti l'altro corno della questione consiste nel fatto che all'ampliamento dei traguardi formativi, dei contenuti, dei tempi di permanenza a scuola non ha fatto riscontro un cambiamento nelle metodologie didattiche e nei modelli di comunicazione in classe.

Il risultato finale è la noia, l'indifferenza, il "tieni duro che siamo ormai in 4<sup>a</sup>", a volte anche un consapevole odio profondo per la scuola e per la cultura.

I casi di "nonnismo" verificatisi (incredibile a dirsi) in un liceo di Aosta danno la misura di quanto la scuola stia diventando "naia" e di quanto si presenti ai ragazzi più come un percorso di guerra che un itinerario di crescita culturale.

E curioso come si sia arrivati all'esatto opposto del significato della parola "scolè" in greco antico: allora significava "tempo libero, disoccupazione, riposo, ozio, quiete".

A me pare evidente che senza un viraggio forte nei metodi educativi, nella preparazione didattica e professionale degli insegnanti, nelle modalità comunicative che caratterizzano il lavoro in classe, la scuola non può che essere luogo di pena e di sofferenza.

Fatiche oltretutto inutili: perché quello che servirà ai ragazzi

che domani si inseriranno nella società non sarà un mare di informazioni, ma la capacità di cercarle e di selezionarle, non la conoscenza totale, che so, del tal linguaggio di programmazione (che mentre lo stai studiando è già stato scartato nei luoghi dove si usano i linguaggi di programmazione) ma la capacità di "passare" da un linguaggio ad un altro con facilità.

Gli uomini del futuro dovranno riciclare le proprie conoscenze ogni 5-10 anni: bisogna allora insegnare ai ragazzi a "dimenticare" e ad "imparare ad imparare", anche da soli, perché quando ti installeranno, un domani, un nuovo computer in ufficio non sempre ci sarà chi ti ha predigerito la pappa e ti spiegherà tutto per filo e per segno.

Compiti difficili. Compiti che possono essere raggiunti solo se la motivazione allo studio è alta. E può essere alta solo se ai ragazzi si riuscirà a trasmettere l'entusiasmo della ricerca e il piacere della conoscenza.

2. Da tutto ciò che è stato detto nel punto precedente ne consegue che la famosa inadeguatezza dei contenuti è un problema molto relativo: si può far crescere culturalmente un ragazzo leggendo Sofocle e uccidere la sua curiosità facendogli l'argomento più aggiornato: che so i virus informatici; posso appassionarlo alla storia parlando di Alessandro Magno e posso annoiarlo facendogli la (mai fatta a scuola) seconda guerra mondiale. La differenza sta tutta nel "modo" con cui si porge la conoscenza.

3. Un'altra causa di malessere scolastico sta nel fatto che gli insegnanti, per una serie lunga di ragioni che non è qui possibile riprendere, ma che in parte almeno sono state accennate precedentemente sono spesso fortemente demotivati al lavoro.

E evidente che se non c'è, in un lavoro così difficile, delicato, un forte entusiasmo in quello che si fa il risultato dal punto di vista formativo non può che essere disastroso.

4. E probabile che si verifichino le precondizioni per un insuccesso scolastico se la relazione



1942 - Verrès - scuola di avviamento al lavoro - proprietà Crétier Edoardo et Lea

docente/alunno assume le caratteristiche di una relazione burocratizzata, spersonalizzata e tecnicizzata: avviene in essa quello che gli psicologi temono sempre nelle relazioni interpersonali. E cioè l'espulsione della componente affettiva ed emotiva della relazione. Tale espulsione (va ricordato, per esigenze di completamento del "quadro") è stata anche una reazione all'eccesso di emotività, amicalità tipico della scuola post-sessantottesca.

Da una simile relazione emerge una mancanza di possibilità identificatorie, da cui discende una carenza cronica di motivazione indotta quindi dalla relazione docente/alunno.

5. Il cosiddetto "nuovo rigore" degli anni 80 può essere:

a. da un lato il tentativo di superare, in assenza di altri interventi più qualificati, la logica del "doppio messaggio", presente anche nelle disposizioni di legge:

- occorre raggiungere determinati traguardi formativi

- e contemporaneamente occorre non selezionare (= non utilizzare lo strumento bocciatura), specie nella scuola dell'obbligo

b. dall'altro una rivincita (rispetto agli anni 70) o una riaffermazione (rispetto alla professione massificata e svalorizzata del docente) di un prestigio e di un potere ritrovati

c. dall'altro ancora un modo per risolvere, molto rozzamente, ma spesso inevitabilmente, la non presa in carico istituzionale delle differenze e la conseguente carenza nella diversificazione dei traguardi formativi (cioè la non gestione del passaggio da scuola di élite a scuola di massa).

6. Se i livelli culturali in una certa classe o in una certa zona sono omogeneamente bassi, gli insegnanti non selezionano più (si chiama relativizzazione dei traguardi formativi), ma adattano gli obiettivi: non c'è selezione palese, ma selezione occulta (= povertà di risultati).

La selezione palese sarà differita con alta probabilità al 1° anno del ciclo successivo o, in ogni



1906 - Bellun, Sarre - propriété de Bize Anselmina

caso, nel momento di entrare nel mercato del lavoro.

7. Le "aspettative basse" dell'insegnante nei confronti dell'alunno sono una delle cause ormai consolidate di insuccesso scolastico: le profezie, come ricordava un sociologo di nome Merton, spesso si "autoadem-piono".

8. La femminilizzazione massiccia della professione insegnante (specie nella scuola dell'obbligo) potrebbe essere elemento che concorre a spiegare la tradizionale differenza tra maschi e femmine nei tassi di dispersione scolastica: com'è noto i maschi hanno tassi di ripetenza, abbandoni, ritardi sempre più elevati delle femmine. Ciò potrebbe essere dovuto ad una disomogeneità culturale e di valori tra le insegnanti e la componente maschile della classe.

9. In Valle d'Aosta esiste inoltre il problema del francese: è sicuramente "un di più" nei traguardi formativi da raggiungere (oltreché motivo di aumento, oltre i livelli nazionali, dell'orario scolastico): se l'obiettivo di conseguire conoscenze in due codici linguistici a partire dalla 1ª elementare non è supportato da una adeguata metodologia, c'è il rischio che diventi occasione per un aggravarsi della selezione.

Questa è, al momento, l'unica chiave interpretativa per spiegare il tasso altissimo di ripetenza alle elementari. L'ipotesi è resa più credibile dal confronto con il dato analogo della provincia di Bolzano, dove, come noto, i bambini (seppure in scuole differenziate) devono imparare da presto due lingue.

10. Tra i fattori interni alla scuola vanno infine ricordati gli scarsi e burocratici contatti tra scuola e famiglia. Le due principali agenzie di socializzazione che svolgono un ruolo centrale e insostituibile nei processi di formazione e di strutturazione dell'identità non comunicano tra loro o, quando lo fanno, comunicano in modo frettoloso, annoiato e burocratico.

(1) Luisa Ribolzi "La scuola incompiuta" ed Vita e pensiero

(2) Marco Cuaz "L'arco alpino occidentale. Nizza, Aosta, Savoia e Piemonte" in "L'autonomia e l'amministrazione locale nell'area alpina" atti del convegno "Le Alpi e l'Europa" 1985, Jaka Book.

(3) Marco Cuaz "Alle frontiere dello stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo" Franco Angeli 1988; in "Questioni di storia della Valle d'Aosta" a cura dell'Istituto storico della resistenza (1990) di C. Fabbri "Dal chierichetto al cittadino. La scuola di base in Valle d'Aosta durante la rivoluzione francese e il periodo napoleonico" e di M. Restano "L'analfabetismo in Valle d'Aosta nella prima metà dell'ottocento".

(4) Romano Cammarata "Una lettera la gentile preside" Ministero della Pubblica Istruzione.