

# Divario tra Nord e Sud: come si spiega?

di Maurizio Muraglia

C'è un piano  
per ridurre  
i divari  
degli apprendimenti  
tra Nord  
e Sud,  
ma le cause  
sono tutte  
da esplorare

## Un Piano straordinario

Il 21 gennaio 2020 è stato presentato dal Miur un *Piano di intervento per la riduzione dei divari territoriali in istruzione*, originato dalle risultanze delle prove standardizzate Invalsi e Ocse-Pisa, che ancora una volta segnalano il forte gap tra le scuole del Sud e quelle del Nord, ma anche cospicue differenze di risultato tra le stesse scuole del Sud e tra diverse classi all'interno delle stesse istituzioni scolastiche. Sul sito dell'Invalsi è possibile consultare il rapporto completo che illustra l'andamento delle prove per il 2019 <sup>(1)</sup>.

Non è intendimento di questo contributo compiere un'indagine analitica dei dati forniti dagli enti preposti al rilevamento degli apprendimenti degli studenti italiani. Piuttosto ritengo utile avvicinarmi al tema – partendo da alcune interpretazioni che si possono leggere sul fenomeno del divario scolastico Nord-Sud – con una riflessione al confine tra educativo e didattico sulla base della conoscenza diretta, per attività di insegnamento sul campo e di formazione docenti, delle realtà scolastiche del Sud.

## Alla ricerca delle cause

È antica la lamentela sulle differenze di risultati Nord-Sud. Nelle interviste rilasciate dalla giovane viceministra Ascani si rileva una forte convinzione dell'indispensabilità del 'termometro' Invalsi – a fronte della nota impopolarità dell'Istituto presso le scuole del Sud – e una altrettanto radicata convinzione delle necessità di progettare interventi volti alla riduzione del divario <sup>(2)</sup>.

Da qui scaturisce il Piano di intervento straordinario, che nella sua articolazione finisce per rivelare ovviamente la lettura che gli estensori dello stesso fanno del fenomeno. Gli interventi suggeriti alle scuole, per i quali con tutta evidenza si intendono stanziare fondi, appartengono a queste sei aree:

- condivisione di buone pratiche;
- cura della didattica;
- miglioramento delle competenze;
- sostegno all'autonomia e ai docenti;
- rimozione degli ostacoli;
- interventi strutturali e infrastrutturali.

Ritengo interessante integrare queste aree di intervento con un'interpretazione del fenomeno fornita da un contributo di Tito Boeri e Alessandro Caiumi, che riconducono il divario dei risultati tra Nord e Sud al "*diverso atteggiamento delle famiglie nei confronti della scuola*". Secondo i due autori, parrebbe che dopo un'iniziale partecipazione alla vita scolastica dei figli (scuola primaria), i genitori del Sud tendano ad abbandonare progressivamente il campo e a disinteressarsi sempre più del rendimento scolastico dei propri ragazzi, con le dovute differenze ovviamente tra scuole afferenti a classi sociali più agiate e scuole che insistono su territori socialmente e culturalmente meno attrezzati <sup>(3)</sup>.

- 1) Il Rapporto 2019 sulle prove Invalsi è in: <https://invalsi-areaprove.cineca.it/>. Le prove Ocse-Pisa sono in: <https://www.invalsi.it/invalsi/>. La sintesi del Piano è consultabile in: <https://www.miur.gov.it/>.
- 2) *Invalsi, recuperare il gap Nord-Sud. Un piano per le scuole in difficoltà*, in: <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/>.

- 3) T. BOERI, A. CAIUMI, *Come ridare smalto alla scuola senza qualità del Sud*, in: <https://www.lavoce.info/>.



I dati  
 sugli apprendimenti,  
 incrociati  
 con altri  
 indicatori,  
 consentono  
 di individuare  
 scuole  
 in difficoltà  
 da coinvolgere  
 in programmi  
 di miglioramento

### La strategia di intervento

Il problema interpretativo è di importanza cruciale, perché determina la sensatezza degli interventi. Al Miur non mancano i dati, che rappresentano l'enorme mole di risorse finanziarie riversata in questi anni sulle scuole del Sud fin da quando, forse, l'attuale ministra era una studentessa di scuola superiore. Fondi dedicati al rafforzamento delle competenze di base proprio nelle regioni scolasticamente più disastrose (4).

Anche questo Piano, con la consapevolezza che quanto stanziato dall'Europa in precedenza non è andato a buon fine, mobilita risorse destinate allo stesso scopo, che le scuole coinvolte, d'intesa con gli Uffici scolastici re-

gionali, sono chiamate a utilizzare dopo aver individuato l'ambito di propria pertinenza tra i sei prima elencati.

Riassumiamo la filiera concettuale. In principio ci sono i dati degli enti rilevatori, cui segue prima l'allarme (non nuovo) e poi l'analisi dettagliata delle tabelle riassuntive – incrociata con altri dati che hanno a che fare con i *Rapporti di autovalutazione* – che prelude a una piattaforma di possibili interventi sulle scuole individuate 'in forte difficoltà' oppure 'in difficoltà'. Insomma, nuove risorse per accrescere le competenze di base degli studenti meridionali.

### Investire sulle soft skill

Mi limito a segnalare qui soltanto qualche spunto, estratto dal Piano ministeriale, che permetterà successivamente di individuare alcune piste di rifles-

4) In: <http://www.ponricerca.gov.it/pon-ricerca/programma/>.

Promuovere  
il successo  
degli studenti  
significa  
lavorare  
sulle motivazioni,  
sui saperi  
essenziali  
e sulle competenze,  
cognitive  
e non cognitive

sione. *In primis*, quando il Piano affronta la questione studenti, sembra esserci la consapevolezza che “*intervento prioritario in ambito scolastico è fare in modo che questi studenti siano facilitati e motivati alla frequenza della scuola*”. Poi, quando si delinea il repertorio di possibili interventi delle scuole, alla voce *Cura della didattica* si legge di interventi didattici mirati e definiti sui “*nuclei portanti dei saperi*” (sic) che nelle scuole in difficoltà promuoverebbero “*competenze che portino gli studenti a un livello superiore rispetto alla loro collocazione attuale*”.

Infine, è interessante incrociare queste linee progettuali con quanto si dice alla voce successiva, rubricata quale *Miglioramento delle competenze*: “*in alcune scuole forzare una didattica esclusivamente finalizzata al miglioramento dei risultati, rilevati attraverso le prove Invalsi, oltre che essere rischioso non risulta produttivo. Dalla ricerca emerge l'importanza di investire su alcune non cognitive skill che a loro volta sono di supporto alle cognitive skill, evitando il rischio di puntare a una didattica esclusivamente finalizzata al miglioramento dei risultati rilevati attraverso le prove Invalsi*”. Qui il documento cita la letteratura scientifica che sosterrrebbe questa impostazione.

Perché utilizzare questi passaggi come punto d'avvio di una riflessione dal lato della scuola militante?

### Sulle strade dell'apprendimento

#### La motivazione

Il primo dei tre spunti afferisce al tema della motivazione, sulla quale com'è noto esiste una sterminata produzione scientifica<sup>(5)</sup>. Si comprende bene che la questione dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze di base non possa essere separata dalla più ampia questione che riguarda il significato che tanti allievi del Sud e le loro fami-

glie attribuiscono al loro percorso di istruzione.

Si sa bene che quando si parla di motivazione allo studio le questioni di attribuzione sono centrali, e con esse le questioni di riuscita e autoefficacia. Se l'insuccesso (ivi inclusi abbandono e dispersione) è determinato in larga misura dalla demotivazione, il reciproco non è meno attestato, e non si saprebbe stabilire cosa viene prima. È evidente la necessità di spezzare questo circolo vizioso intervenendo, forse, su entrambe le polarità (insuccesso e demotivazione), perché è difficile motivare un alunno che si disistima o che avverte la disistima – e l'insensatezza ai suoi occhi – della scuola.

#### I nuclei portanti dei saperi

Il secondo spunto tratto dal Piano si innesta qui. La promozione delle competenze degli studenti svantaggiati avverrebbe tramite una didattica centrata sui ‘nuclei portanti dei saperi’. Da molti anni ormai non pare che il dibattito sulla scuola abbia a che fare con queste tematiche, forse fin dai tempi delle famose Commissioni dei Saggi (fine anni Novanta).

Date la delicatezza del tema e l'urgenza degli interventi – almeno secondo l'impostazione degli estensori del Piano – sarebbe utile chiedere cosa si intende per ‘nuclei portanti dei saperi’ e come, in una scuola, poniamo, del quartiere Brancaccio o San Filippo Neri (ex Zen) di Palermo o del quartiere Scampia a Napoli, possa configurarsi un insegnamento di tal genere. Cosa sarebbero questi nuclei portanti dei saperi? Chi scrive a cosa pensa? Quale uso rinnovato delle discipline scolastiche ha in mente?

#### Il miglioramento delle competenze

Si impone il terzo spunto. La didattica in questi ambienti difficili deve evitare di essere finalizzata ai risultati delle prove, ma deve lavorare su un altro livello, che viene individuato come ‘non cognitivo’. Questo ha a che fare col

5) Mi limito soltanto a P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare*, Utet, Torino, 2012.



‘miglioramento delle competenze’ mentre il precedente, che non può non esservi collegato, riguarda la ‘cura didattica’, peraltro volta anch’essa alla promozione di competenze.

Pare dunque un *deficit di competenze* quel che spiegherebbe i risultati negativi delle scuole del Sud, e su queste competenze le scuole, ove lo ritengono, sarebbero chiamate a lavorare, sempre tenendo sotto controllo la questione motivazione di cui si è parlato a proposito del primo punto.

### **Cittadinanza e successo formativo**

Occorre tenere insieme queste ultime considerazioni e rilanciare su un terreno di più forte realismo. E partirei da un ragionamento sulla cittadinanza, col supporto di Zygmunt Bauman: *“Esiste un consenso diffuso sull’idea che l’empowerment si realizza quando gli individui ottengono la capacità di controllare, o almeno di influenzare in modo significativo, le forze personali, politiche, economiche e sociali che in caso contrario costituirebbero altrettanti ostacoli nella loro traiettoria di vita; in altri termini essere empowered significa essere in grado di fare scelte, ed esprime la capacità concreta di influenzare il ventaglio delle scelte disponibili*

*e i contesti sociali in cui si compiono e si attuano le scelte”* (6).

Questo è quel che chiamiamo comunemente cittadinanza: avere la facoltà di influenzare il contesto sociale in cui si vive. Si tratta di una competenza non cognitiva, la madre forse delle *non cognitive skill*, che presuppone allievi fortemente convinti – appunto motivati, ma alla cittadinanza – della possibilità che tra scuola e cittadinanza ci sia continuità. È indispensabile legare apprendimento e cittadinanza, a mio modo di vedere, proprio perché quella motivazione che soggiacerebbe al successo formativo degli alunni difficilmente può attecchire al di fuori della possibilità di essere qualcosa nel tessuto sociale.

Tutto questo sta sullo sfondo dei tanto vituperati risultati di apprendimento al Sud. E anche in questo caso siamo davanti a un circolo, in questo caso virtuoso, che è arduo spezzare: se la cittadinanza è all’origine della motivazione allo studio, e quest’ultima concorre a generare il successo formativo, sappiamo bene anche che quest’ultimo è un potente motivatore di cittadinanza. Nelle scuole del Sud da dove si deve partire? Dal miglioramento delle com-

6) Z. BAUMAN, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

*C’è un rapporto  
diretto  
e reciproco  
tra cittadinanza  
(sentimento  
di poter  
decidere  
il proprio  
futuro)  
e successo  
negli apprendimenti*

A scuola  
si impara  
se si è sorretti  
dalla convinzione  
di poter  
contare  
e decidere  
nella società  
di domani

petenze scolastiche o dalla cittadinanza? O da un intervento ecosistemico che tiene insieme, in ottica di complessità, tutto il mondo civico, motivazionale e cognitivo degli allievi? Il problema è che un simile intervento non può essere compiuto solo dalla scuola, e questo il Piano di cui discutiamo sembra ben comprendere quando ragiona di 'progetti integrati tra scuola e territorio'. Ma cos'è il territorio, nel Sud? Come avviene quest'auspicata integrazione?

#### La desertificazione della motivazione

È evidente che la scuola non può creare solo da se stessa il cittadino, che nella visione che qui adotto *precede* lo studente. Un viaggio tra le periferie delle città del Sud, o in luoghi dove è sistematicamente vissuta la sudditanza impotente, permette di comprendere facilmente quali siano queste misteriose 'ragioni' che creano il divario registrato da Invalsi. Qualcuno ritiene che la stragrande maggioranza dei cittadini meridionali sia convinta di potere influenzare di un minimo il contesto sociale? E qualcuno può ancora coltivare l'illusione che stare tra i banchi di scuola a imparare senza essere sorretti dal convincimento di contare qualcosa nella società costituisca un'esperienza sensata?

Il nesso tra cittadinanza e scuola non è un *optional*. La cittadinanza è costitutiva della motivazione ad apprendere. La scuola meridionale nelle zone più difficili non è una provetta decontestualizzata, ma è un luogo in cui circola cultura e si instaurano relazioni tra soggetti istituzionali, adulti colti che parlano in italiano, leggono libri e vanno al cinema o a teatro, e soggetti che in larghissima misura respirano l'aria rassegnata del suddito che deve mendicare ogni cosa e che vede attorno a sé bruttezza e disuguaglianza sociale. Non si può pensare che una manciata di soldi possa invertire questa impo-

nente desertificazione della motivazione scolastica che attraversa le scuole del Sud.

#### Un'ora di Educazione civica non basta

Sarà istituita dal prossimo anno un'ora settimanale di Educazione civica che avrebbe il compito di ripristinare nei giovani il senso di cittadinanza smarrito. In quell'ora ci saranno discorsi sulla Costituzione, sulla legalità e sulle regole. Ma c'è qualcuno che abbia il senso della realtà dei territori del Sud e si illuda che queste misure possano restituire cittadinanza a migliaia di ragazzini che vivono ogni giorno l'irrelevanza sociale?

Ogni giorno le cronache locali ci parlano di una politica in cui non crede più nessuno, di una società attraversata da comportamenti prevaricatori, di un sistema di relazioni segnato, soprattutto nelle periferie, da violenza e disprezzo delle regole più elementari. Ma tutto questo non entra nella testa dei nostri ragazzi che ogni mattina vanno a scuola? Entra certamente. Oppure qualcuno è convinto che il portone della scuola rappresenti una sorta di fiume Lete che permette l'oblio di tutto quel che questi ragazzi osservano e respirano quotidianamente inclusi gli antimodelli politici che osservano in TV e nei social? Se il discorso politico è diseducativo, come fa a essere educativo (o didattico, addirittura?) il discorso scolastico?

#### La credibilità della politica

Il Piano ministeriale è sorretto da queste consapevolezze? Probabilmente sì, ma occorre comunque fare qualcosa affinché non si dica che non si fa nulla. Si ha l'impressione, per essere più espliciti, che il ragionamento si riavvolga perpetuamente su sentieri abbastanza stantii che peraltro non tengono conto di come il mondo della scuola negli ultimi anni viva un inarrestabile

processo di demotivazione collettiva. Le politiche scolastiche degli ultimi anni, con il continuo avvicinarsi di ministri alquanto poco conosciuti tra gli addetti ai lavori, non possono non aver contribuito alla diffusione di un clima di sfiducia negli interventi ministeriali, a parte l'indubbia impopolarità di cui gode l'Invalsi.

Il Sud è un problema politico e richiede credibilità politica. Non si vuol dire che non sia lodevole lo sforzo ministeriale di cercare una soluzione al divario tra le scuole. Lo è. E qualche soldo alle scuole è già qualcosa (7). Ma è evidente che ragioniamo di cure palliative. Il Sud vive un deficit di cittadinanza e di irrilevanza giovanile talmente atavico che soltanto politiche formative di lungo respiro, provenienti da assetti governativi stabili che riscuotono la fiducia popolare, possono sperare di avviare il processo riequilibratore auspicato dal Piano.

### **Le non cognitive skill**

Il malato è gravissimo e l'Invalsi ogni anno misura la sua febbre. Il termometro dà sempre lo stesso risultato a un ministro diverso, che magari sente il problema in modo diverso e interviene in modo diverso. Tutti concordano nel ritenere i ragazzini del Sud altrettanto capaci di quelli del Nord, solo che il famigerato *background* li tiene al di qua del raggiungimento dei risultati che i test Ocse-Pisa e Invalsi sollecitano.

A nessuno passa per la mente, anche solo qualche volta, che questo contesto socioculturale così svantaggiato possa essere rianimato da una rilevazione di altri tipi di intelligenze o di competenze, che magari paradossalmente in questi territori possono risultare particolarmente sviluppate.

C'è un accenno nel Piano alle *non cognitive skill*, ma la scuola è capace di individuarle? E una volta che dovesse individuarle essa avrebbe il coraggio di dire 'bravo' a un allievo che dovesse manifestarle, pur avendo scarsi risultati in Italiano, Matematica e Inglese? Il Piano sembra escludere una 'bravura' che poi non si riverberi sui mitici risultati dei test. Perché il Piano non può minare l'unitarietà del sistema, e tende a risultati quanto più possibile uguali anche se tra disuguali, temperando questa impostazione col famoso 'valore aggiunto' delle scuole. Ma tutti devono saper fare la stessa cosa. Perché è la riuscita in quel genere di test, *ope legis*, che individua il successo formativo. Amen.

### **Il rischio di omologazione**

E dunque la retorica ministerial- valutativa ci dice che non si fa del bene a questi mocciosi del Sud rinunciando a elevare i loro livelli di apprendimento – ripeto: così come evidenziati da quel genere di rilevazioni – e limitandosi ad apprezzare generiche competenze di socialità e di cittadinanza. Messaggio chiaro alle maestre e ai docenti del Sud: saranno bravi soltanto se allineeranno i loro risultati Invalsi ai compagni delle scuole bene del Sud e, in prospettiva, ai compagni delle scuole del Nord. E se questo non si verificasse mai – come in effetti non si verifica – per le ragioni che si possono inferire da tutto quel che qui si è detto, cosa sarà allora l'aula scolastica per questi ragazzi? Sarà mai un luogo in cui ci si sente bravi anche se il test va male?

Si dovrebbero valorizzare le competenze non cognitive, senza puntare esclusivamente su apprendimenti di tipo strettamente 'scolastico' (misurati da Invalsi)

7) Riguardo alle risorse finanziarie destinate al Sud, si veda quanto denuncia il rapporto Eurispes: *Centro-Nord 'rubano' 840miliardi al Sud*, in <https://www.orizzontescuola.it/>.

**Maurizio Muraglia**

Docente presso il Liceo classico europeo "M. Adelaide" di Palermo  
muraglia1962@gmail.com