

Crisi sanitaria e rischi per la povertà educativa

di Camilla Borgna

Come ampiamente visto in questi mesi, la protratta emergenza sanitaria sta avendo un impatto profondamente diseguale sulle nostre società, rendendo peraltro evidenti divari e storture preesistenti alla pandemia. Non fa eccezione la scuola, al cui interno gli effetti sperequativi sono particolarmente allarmanti, poiché incidono sulle opportunità future di bambine e bambini, ragazzi e ragazze: la chiusura delle scuole, che ad oggi, secondo dati UNESCO¹, ha coinvolto quasi 1,6 miliardi di studenti a livello globale, promette di avere preoccupanti ripercussioni di lungo periodo. Ripercussioni sulla produttività e la crescita economica, come non mancano di ricordarci le agenzie europee e internazionali che nei decenni scorsi hanno promosso con successo il frame neoliberale secondo cui gli investimenti in capitale umano sono l'elemento chiave della transizione verso l'economia della conoscenza². Ma, soprattutto, la crisi Covid rischia di restringere ulteriormente gli orizzonti e le opportunità di vita di studenti e studentesse, in particolare per coloro che si trovano in condizioni di svantaggio, alimentando la povertà educativa.

Questo secondo aspetto è tanto più importante se concepiamo l'istruzione come un processo finalizzato all'emancipazione di ciascun individuo e al progresso complessivo della società e non esclusivamente relegato alla sfera economica³. Una concezione già evocata dalla nostra Costituzione che, fin dall'articolo 3, impegna lo Stato «a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana». In quest'ottica, alla base del diritto allo studio non c'è solo il principio di eguaglianza di opportunità, ma anche — fino a una determinata soglia — quello di eguaglianza di risultati. A un livello base, questo implica il dovere di assicurare, per tutti gli studenti, il completamento della scuola dell'obbligo. Ma in un'ottica leggermente più ambiziosa, l'asticella può essere fissata anche più in alto: ad esempio, nel raggiungimento di un livello minimo di competenze e di un diploma di scuola superiore. Quando questi risultati non sono raggiunti, si parla di deprivazione o povertà educativa.

In Italia, la situazione della povertà educativa era grave già prima dello scoppio della pandemia. Come è noto, il nostro Paese ha tassi molto alti di dispersione scolastica: nel 2019, quasi un giovane su sette abbandonava il sistema con in tasca la sola licenza media. Fortunatamente, i tassi di abbandono sono andati sensibilmente calando negli ultimi anni (passando dal quasi 40% dei primi anni '90 al 25% un decennio dopo, per poi assestarsi, a partire dal 2014, sul 14-15%). Ma ciò è avvenuto in larga misura grazie al potenziamento della formazione professionale regionale: secondo la prassi Eurostat, conseguire una qualifica triennale è infatti considerato sufficiente per non essere classificato come “*early school leaver*”, sebbene, nel nostro paese, il contenuto formativo di questi percorsi e le strade che aprono siano limitati. Anche in termini di competenze acquisite durante la scuola dell'obbligo, la pervasività della povertà educativa è più alta in Italia rispetto alla maggioranza dei paesi europei e dell'area OCSE. Per limitarci alle competenze di natura cognitiva, secondo gli ultimi dati OCSE-PISA, oltre un quindicenne italiano su quattro ha serie difficoltà nella lettura e nella comprensione di un testo, come pure nella soluzione di problemi di matematica applicati alla vita di tutti i giorni⁴. Chiaramente, la povertà educativa è strettamente collegata alle varie dimensioni della disegualianza. I rischi di dispersione e di bassa performance scolastica sono nettamente più alti per gli studenti che provengono da famiglie a basso reddito e/o poco istruite, soprattutto se di origine straniera, ma anche per chi vive in un

¹ UN Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond, Agosto 2020: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

² Si veda ad esempio: Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Lussemburgo: Publications Office of the European Union: <https://www.ec.europa.eu/jrc/en/publication/likely-impact-covid-19-education-reflections-based-existing-literature-and-recent-international> e Hanushek, E. & Woessmann, L. (2020). “The Economic Impacts of Learning Losses”, *OECD Education Working Papers Series*, No. 225 (September): <http://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>.

³ La concezione dell'istruzione come strumento emancipatorio è centrale in pedagogia, ma assume un ruolo importante anche nel pensiero economico non ortodosso, in primis nel *capability approach* di Amartya Sen.

⁴ OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do* <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

contesto territoriale caratterizzato da una bassa offerta di servizi educativi e culturali, a conferma degli storici divari geografici che caratterizzano il nostro paese⁵.

Molto probabilmente, infatti, le cause della povertà educativa vanno ricercate più nel contesto socio-economico che nella scuola. Tuttavia, decenni di tagli all'istruzione in nome dell'*austerità* hanno sicuramente indebolito la capacità del sistema scolastico di contrastare tali debolezze strutturali. E malgrado il decreto rilancio del luglio 2020 abbia segnato un'inversione di rotta, arrivando a stanziare 1 miliardo e 600 milioni per l'istruzione, complessivamente la scuola dispone ancora di meno fondi rispetto al 2007. La forte riduzione degli investimenti in istruzione è avvenuta in larga misura attraverso la contrazione della spesa per personale: da un lato, con il blocco del turnover e, dall'altro, con l'interruzione della contrattazione sindacale e il congelamento degli scatti di anzianità: dunque, pochi insegnanti (e personale ATA) e poco pagati. Le nuove assunzioni sono avvenute in misura crescente sotto forma di incarichi temporanei, fino a portare, nell'anno scolastico 2016/17, a un'incidenza dei titolari di contratti annuali pari al 14% del corpo docente⁶. La crisi sanitaria si è andata quindi ad abbattere su un sistema scolastico in forte difficoltà e dove, in particolare, il corpo docente non è mai stato così sottodimensionato, precario e poco valorizzato.

In questo quadro, non stupisce che l'attivazione della didattica a distanza (DAD) e, in seguito, il rientro in classe e la sperimentazione delle modalità miste digitale-in presenza siano stati estremamente problematici in Italia, forse più che in altri paesi europei. Un'indagine CENSIS condotta a fine aprile 2020 sui dirigenti scolastici rivela che, a due mesi dalla chiusura, quasi una scuola italiana su cinque ammetteva che mancavano all'appello della DAD più del 10% degli studenti. Una "dispersione digitale" impressionante, e particolarmente accentuata nelle scuole del Sud del Paese e nel primo ciclo (elementari e medie)⁷.

In larga misura, la dispersione digitale è dovuta al fatto che per molti studenti non è stato facile fruire della DAD, vuoi per difficoltà di connessione e strumentazione informatica, vuoi per le condizioni abitative non favorevoli a portare "la scuola a casa". Come documentato dall'ISTAT⁸, fra le famiglie con minori in età scolare, il 12% non possiede né un pc né un tablet, percentuale che sale al 19% nel Mezzogiorno e addirittura al 34% per i nuclei familiari residenti al Sud e dove entrambi i genitori hanno al massimo la licenza media. Inoltre, per la maggior parte dei bambini e dei ragazzi che hanno a disposizione questi strumenti, l'uso non è esclusivo, ma va condiviso con gli altri componenti della famiglia, aspetto ovviamente molto problematico se anche genitori e fratelli sono impegnati in attività lavorative o di studio a distanza. Sempre l'ISTAT rileva inoltre come il 42% dei minori (e il 52% dei minori in povertà) viva in condizioni di sovraffollamento abitativo: una situazione certo non ideale per seguire con attenzione le lezioni online, fare i compiti e svolgere attività di gruppo a distanza con i compagni.

Le difficoltà di decollo della DAD non sono però esclusivamente legate al *digital divide* degli studenti, ma anche alla scarsa (o nulla) familiarità con le tecnologie informatiche di un corpo docente che, in parte come conseguenza del blocco del turnover, ha un'età media decisamente più alta rispetto agli altri paesi europei. Secondo la già citata indagine CENSIS sui dirigenti scolastici, a fine aprile 2020, ben il 54% delle scuole aveva una quota di insegnanti che non si erano ancora attivati per far partire la DAD, malgrado questa fosse diventata, con il decreto legge dell'8 aprile, un'attività che le scuole dovevano obbligatoriamente garantire. Situazione, questa volta, più diffusa per le scuole superiori che per quelle del primo ciclo. Inoltre, anche nei casi in cui è ufficialmente partita, la DAD si è troppo spesso concretizzata in lunghe lezioni frontali di dubbia efficacia, accompagnate da compiti ed esercitazioni che hanno di fatto scaricato sulle famiglie una responsabilità educativa enorme. Gli sforzi e il meritevole spirito di iniziativa testimoniati da molti insegnanti non sembrano purtroppo rappresentativi della situazione generale della scuola italiana, per lo meno di quella superiore, se, a dieci mesi dall'inizio della pandemia, il 37% degli studenti sostiene che nessuno, tra i propri docenti, ha introdotto modalità di insegnamento diverse da quelle tradizionali, e un ulteriore 44% indica che a fare lezione nello stesso modo di

⁵ Si vedano a riguardo i dossier di approfondimento proposti da Save the Children, ad esempio "La Lampada di Aladino" <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> e "Illuminiamo il futuro 2030" <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-povert%C3%A0>.

⁶ Cfr. Barbieri, G. e Sestito, P. (2017), "La giostra degli insegnanti: precariato e turnover nell'ultimo biennio", *Occasional papers della Banca d'Italia*, Serie Questioni di Economia e Finanza N. 378. Si noti che questa percentuale non tiene conto del crescente numero di supplenti con contratti di durata inferiore all'anno.

⁷ <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>.

⁸ ISTAT, "Rapporto annuale - La situazione del paese 2020", capitolo 3 <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/capitolo3.pdf>.

sempre, come se si fosse in aula, è comunque la maggior parte degli insegnanti⁹. Chiaramente, questi numeri non sono scindibili da quanto scritto sopra circa la precarizzazione del corpo docente e la riduzione, in termini reali, delle remunerazioni degli insegnanti di ruolo. Con tutta probabilità, a fare le spese di queste debolezze strutturali saranno *in primis* gli studenti delle scuole con meno risorse tecnologiche e organizzative, da cui peraltro tendono ad allontanarsi le famiglie di ceto medio e gli insegnanti più qualificati.

Quali conseguenze possiamo aspettarci, quindi, in termini di povertà educativa e diseguaglianze? Per tutti gli ordini di scuola, ma soprattutto per elementari e medie, l'emergenza sanitaria potrebbe tradursi in una grave perdita di apprendimento (*learning loss*) i cui effetti rischiano di essere permanenti per le generazioni coinvolte. I primi studi empirici riferiti al contesto europeo sembrano confermare questo scenario pessimistico: in Olanda, ad esempio, la sostituzione della didattica in presenza con quella a distanza nella primavera 2020 ha portato a una perdita secca di apprendimento, equivalente a circa un quinto dell'anno scolastico, ovvero proprio il periodo di effettiva chiusura delle scuole, risultato che lascia poca speranza circa l'efficacia della DAD. Inutile dire che il mancato apprendimento si è verificato in misura ancora maggiore per gli studenti provenienti da nuclei familiari svantaggiati¹⁰. Ma al di là della perdita di apprendimento, le conseguenze più preoccupanti sulla povertà educativa potrebbero riguardare lo sviluppo socio-emotivo e motivazionale degli studenti, così come le difficoltà nel mantenere vivi i legami con insegnanti e compagni di classe. Per i soggetti più a rischio, questi processi di disaffezione e allontanamento dal contesto scolastico possono sfociare nell'abbandono. Purtroppo, sono già emersi segnali preoccupanti in questo senso: sulla base dell'indagine IPSOS a cui si accennava prima, in cui i ragazzi intervistati, fra le altre cose, segnalano il numero di compagni che hanno completamente smesso di frequentare le lezioni dal lockdown di primavera ad oggi, Save the Children stima in almeno 34.000 i nuovi dispersi dalla scuola secondaria.

In conclusione, se è vero che la crisi sanitaria ha operato come lente di ingrandimento rispetto alla fragilità del nostro sistema di istruzione, ha anche messo in luce che i divari di risorse educative a disposizione delle famiglie sono ben più ampi. In altre parole, la scuola non è un mero strumento di riproduzione delle diseguaglianze perché, quando viene meno, le diseguaglianze esplodono. Per contrastare la povertà educativa, che si promette in crescita nei prossimi tempi, ben vengano quindi le comunità educanti e la mobilitazione degli attori sul territorio, senza i quali l'anno che ci lasciamo alle spalle sarebbe stato ben più disastroso per gli studenti più a rischio. Ma, soprattutto, dovremmo puntare a potenziare il sistema pubblico. Anche d'estate, anche nei pomeriggi, anche prima dell'inizio dell'obbligo scolastico.

⁹ Questi dati provengono da un'indagine statisticamente rappresentativa della popolazione studentesca fra i 14 e i 18 anni condotta da IPSOS per conto di Save the Children Italia nel dicembre 2020: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi>.

¹⁰ Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2020, October). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>.