

SENATO DELLA REPUBBLICA

X LEGISLATURA

7^a COMMISSIONE PERMANENTE

(Istruzione pubblica, beni culturali,
ricerca scientifica, spettacolo e sport)

INDAGINE CONOSCITIVA SULLA DISPERSIONE SCOLA-
STICA, L'ANALFABETISMO FUNZIONALE, L'ANALFABE-
TISMO DI RITORNO, I NUOVI ANALFABETISMI NELLA
SOCIETÀ ITALIANA

3° Resoconto stenografico

SEDUTA DI MARTEDÌ 21 GENNAIO 1992

(Antimeridiana)

Presidenza del Vice Presidente ARFÈ

INDICE**Seguito dell'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana: audizione di esperti**

PRESIDENTE	Pag. 3, 19, 30	DETTI	Pag. 18
ALBERICI (Com.-PDS)	20	FRANCHI	3, 21, 29
BOMPIANI (DC)	25	SEGANTINI	8, 26
CALLARI GALLI (Com.-PDS) ..	16, 20, 30 e <i>passim</i>	SOMMELLA	13, 16, 17 e <i>passim</i>
VESENTINI (Sin. Ind.)	13, 16, 19		

Intervengono, ai sensi dell'articolo 48 del Regolamento, il dottor Luciano Sommella, direttore dei Centri per la giustizia minorile della Campania e del Molise del Ministero di grazia e giustizia, il professor Giorgio Franchi, coordinatore tecnico-scientifico del Centro per l'innovazione e la sperimentazione educativa di Milano (CISEM), la professoressa Tiziana Segantini, ricercatrice del CISEM, nonché il dottor Ermanno Detti, insegnante e giornalista.

I lavori iniziano alle ore 9,45.

Seguito dell'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana: audizione di esperti.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito dell'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana.

Sono in programma oggi le audizioni del dottor Luciano Sommella, direttore dei Centri per la giustizia minorile della Campania e del Molise del Ministero di grazia e giustizia, del professor Giorgio Franchi, coordinatore tecnico-scientifico del CISEM, della professoressa Tiziana Segantini, ricercatrice del CISEM, nonché del dottor Ermanno Detti, insegnante e giornalista.

Rivolgo ai presenti un vivo ringraziamento per aver aderito alla richiesta di informazioni da noi avanzata.

Do senz'altro la parola al professor Franchi per un'esposizione introduttiva sull'argomento dell'indagine per la parte di sua competenza.

FRANCHI. Signor Presidente, onorevoli senatori, ritengo preliminarmente opportuno illustrare l'attività che il CISEM svolge con riferimento alle tematiche dell'analfabetismo ed evidenziare le risultanze di alcune indagini che abbiamo svolto in tema di abbandono scolastico. Sono convinto che, sulla base di tale panoramica, si offrano spunti di discussione su alcuni aspetti particolari della problematica al nostro esame.

La tematica dell'abbandono scolastico si presenta molto complessa dal punto di vista sia qualitativo sia quantitativo. Le prime analisi effettuate hanno avuto per oggetto una valutazione di natura quantitativa del fenomeno dell'abbandono scolastico. In tal senso la dispersione scolastica è stata sottoposta ad osservazione per circa dieci anni, dal 1970 al 1980.

Per chiarire le ragioni che hanno indotto a focalizzare l'attenzione su tale tipo di problema, faccio presente che all'inizio degli anni '80 si

registra sostanzialmente una stabilizzazione dei livelli di scolarizzazione nella scuola secondaria superiore.

L'indice di scolarità della scuola media superiore ha infatti presentato nel decennio 1970-1980 un costante andamento crescente, per attestarsi negli anni '80 intorno al 70 per cento. Per quanto concerne l'abbandono, va sottolineato che l'osservatorio milanese ha presentato, nel quinquennio 1976-1981, il più alto livello di dispersione scolastica.

Non si capiva come mai lo sviluppo della scolarizzazione si riferisse soprattutto al primo anno scolastico, mentre a partire già dal secondo anno di scuola superiore si registrava un calo della presenza degli studenti. Pertanto, allo sviluppo della scolarizzazione nel primo anno della scuola secondaria superiore non corrispondeva la stabilità del quinquennio scolastico considerato nel suo complesso.

Per cercare di spiegare questo paradosso, ci siamo resi conto che era emerso, soprattutto negli anni 1976-1982, il fenomeno della dispersione scolastica che, tra l'altro, è stato, dal punto di vista quantitativo, particolarmente forte in quegli anni, soprattutto - come già detto - nell'area milanese.

Successivamente, pur restando il livello preoccupante, si è verificata una diminuzione degli abbandoni anche rispetto alle ripetenze.

Il primo tipo di analisi effettuato sulla dispersione scolastica è stato di natura quantitativa, al fine di capire i meccanismi che regolano il funzionamento delle istituzioni scolastiche.

Messo in luce il fenomeno della dispersione scolastica, il tentativo che abbiamo effettuato è stato rivolto a verificare quale indirizzo di tale fenomeno si presentasse con una maggiore incidenza, soprattutto con riferimento alla composizione qualitativa degli abbandoni, ovvero se fosse prevalente la componente maschile o quella femminile. Dopo questo tipo di approccio, si è cercato di approfondire gli strumenti tecnici di misurazione del fenomeno.

Ci si è resi conto che, in realtà, solo la costituzione di una anagrafe scolastica degli studenti e dei loro complessivi itinerari avrebbe consentito di verificare, per fasce di età, l'andamento scolastico dei giovani.

Si potrebbe arrivare anche ad una quantificazione più precisa, considerato che, allo stato attuale, molteplici sono i fattori che influenzano sul piano qualitativo, il fenomeno dell'abbandono. Sempre sul piano quantitativo, abbiamo tentato di ricostruire l'andamento dell'abbandono scolastico nel corso degli anni 1970-1980 parallelamente alla crescita della scolarizzazione. Si è avuto modo di riscontrare un andamento divergente e soprattutto una determinante autonomia del fenomeno dell'abbandono scolastico rispetto non solo alla scolarizzazione, ma anche ad altri fenomeni di varia natura ad esso connessi.

Il primo dato dello scenario, che risulta essere particolarmente rilevante, è relativo alla percentuale di scolarizzazione che si registra a partire dagli anni '80. Infatti in questi anni si assiste ad un incremento della presenza degli studenti all'interno della scuola secondaria superiore.

In base alle ultime stime risulta che 70 giovani su 100, tra i 14 ed i 19 anni, sono inseriti nel sistema scolastico. Si tratta pertanto di circa

3/4 della popolazione giovanile - inclusi coloro che si rivolgono alla formazione professionale - che vive la condizione di studente.

Da questo punto di vista, il processo al nostro esame è sostanzialmente lineare e presenta una straordinaria accelerazione negli anni successivi al 1980. In particolare, dal 1982 ad oggi l'indice della presenza scolastica è passato dal 51,6 per cento al 70 per cento.

L'abbandono scolastico non presenta un andamento parallelo alla scolarizzazione. Gli abbandoni sono esplosi con maggiore vistosità nel quinquennio 1976-1981. Successivamente il livello dell'abbandono scolastico, pur restando elevato e preoccupante, è andato lievemente diminuendo, per poi stabilizzarsi negli anni più recenti. Per quanto riguarda invece le ripetenze il dato è contrario: si registra infatti un crescente aumento.

Il tasso di caduta - dato dalla somma di abbandoni e di ripetenze - è rimasto sostanzialmente identico nel corso degli anni presi in considerazione. Si è tuttavia modificata la quota degli abbandoni rispetto al numero delle ripetenze.

Ancorchè la propensione a rimanere all'interno del sistema scolastico sia aumentata, l'abbandono scolastico continua a presentare livelli straordinariamente preoccupanti.

Se si procede ad un'analisi di carattere storico, si evince che l'abbandono scolastico non ha sempre presentato lo stesso andamento. La prima considerazione da fare è la seguente. Una delle interpretazioni più accreditate del fenomeno è quella che mette in relazione l'incremento dell'abbandono scolastico con l'ingresso nella scuola, a seguito dell'aumento della scolarizzazione, di fasce di popolazione escluse, quindi maggiormente svantaggiate. Ebbene, questa correlazione gli andamenti generali non la dimostrano assolutamente. Se così fosse, l'incremento vistoso della scolarizzazione degli anni '80 avrebbe dovuto fare aumentare gli abbandoni; in realtà, sono aumentate più le ripetenze che non gli abbandoni.

La seconda obiezione, delle tante che si potrebbero sollevare rispetto a questa analisi, è dovuta al fatto che, se si va a disaggregare il comportamento maschile e quello femminile, si vede che l'abbandono è soprattutto maschile. In realtà, tra le due categorie, abbandonano e ripetono di più i maschi che le femmine ed anche questo dato contribuisce a mettere in discussione la predetta versione interpretativa degli abbandoni, che identifica coloro che abbandonano semplicemente in coloro che sono portatori di svantaggi, quali che essi siano. Infatti, o stabiliamo che i maschi sono portatori di svantaggi superiori alle femmine o quell'interpretazione è errata. Voglio dire che è molto probabile che la maggiore propensione maschile all'abbandono sia dovuta all'esistenza di occasioni lavorative, magari precarie e marginali, che tuttavia per la componente maschile esistono e che quindi, comunque, risultano appetibili e che viceversa per la componente femminile non vi sono. Questo dato, peraltro, risulta particolarmente evidente proprio nel quinquennio 1976-1981, in cui gli abbandoni sono stati più numerosi. Al riguardo, occorre sottolineare che in tale periodo le correlazioni avvengono tra più fatti. La prima è la seguente: mentre il tasso di scolarità restava inalterato, la componente femminile continuava ad aumentare la propria propensione allo studio e il proprio indice di

scolarità, mentre quella maschile subiva addirittura una diminuzione del 5 per cento. Si registrava, cioè, nel comportamento maschile una disaffezione nei confronti della scuola; quindi, non solo si abbandonava di più, con livelli intorno al 30 per cento nel passaggio tra il primo e il terzo anno, ma si andava meno a scuola, se l'indice di scolarità maschile - come è successo - è passato dal 55, 5 al 51, 6 per cento.

Contemporaneamente - ed è questa la seconda correlazione - sono quelli gli anni di maggior sviluppo della formazione professionale e regionale, il che riguarda soprattutto iscritti maschi, perchè da sempre si registra nell'ambito della prima formazione professionale una maggioranza di maschi rispetto alle femmine. Nello stesso tempo, assistiamo in quegli anni - altra correlazione - all'aumento di quelle che sono state chiamate le cosiddette posizioni miste di studio e di lavoro, ossia giovani che, mentre sono in situazione di scolarità o di formazione, svolgono nel frattempo attività lavorative.

Con questo esempio, che del resto mi sembra abbastanza generale, voglio dire che, evidentemente, nell'ambito del fenomeno della dispersione e degli abbandoni, anche visto dal punto di vista dei soggetti, le interrelazioni e i motivi che entrano in gioco nel determinare tale comportamento sono molteplici e non possono essere ricondotti esclusivamente all'impatto con l'istituzione scolastica e quindi, a maggior ragione, non è accettabile la versione, che certo coglie aspetti di realtà salienti, secondo cui l'abbandono fotografa colui che non ce la fa, quello cioè che è portatore di svantaggio o di *handicap* di natura varia che, nello scontro con la scuola, soccombe e viene espulso dall'istituzione.

Pertanto, anche sulla scia dell'esempio che ho appena fatto, credo che una prima conclusione che si possa trarre sia quella che nel fenomeno dell'abbandono si sommi una pluralità di fattori, all'interno dei quali certamente l'impatto con l'istituzione scolastica è determinante (qualunque abbandono, infatti, ha sempre alla base un insuccesso scolastico), ma questa non è la sola ed unica causa. Più fattori interagiscono nel determinare tale comportamento e quindi la versione imperante, che è quella che considera - ripeto - esclusivamente il soggetto considerato incapace o portatore di alcune difficoltà all'interno dell'istituzione scolastica, va ridimensionata.

Certo, per approfondire l'esame del fenomeno sarebbe necessario condurre un'analisi molto più ricca e approfondita di quanto noi si sia potuto fare, volta a verificare e quantificare il peso dei singoli fattori, per capire non solo quanti elementi interagiscono, ma anche in che modo ciò avviene.

Un secondo aspetto che abbiamo cercato di analizzare è quello relativo ai percorsi seguiti dagli studenti successivamente all'abbandono. Premetto che - a mio avviso - questa è un'indagine significativa che andrebbe condotta in quanto, normalmente, tutte le ricerche sugli abbandoni hanno analizzato il fenomeno e le opinioni sul fenomeno, mentre troppo poco si è cercato di capire quali siano i percorsi seguiti successivamente dagli studenti. Ciò che mi accingo a dire andrebbe meglio quantificato, verificato ed analizzato; però, dai dati ricavati nell'area milanese e in parte anche in quella emiliana, che sono state al centro delle nostre indagini, credo si possa concludere - anche se

probabilmente la situazione è molto diversa al Sud, il che conferma che non si può parlare di un fenomeno unitario - che, normalmente, all'abbandono scolastico non consegue, nella maggior parte dei casi, un abbandono, una volta per tutte, delle strutture formative. Ad esempio, nel corso degli anni '80, è enormemente cresciuta, nell'ambito della formazione professionale regionale, l'utenza costituita da giovani che hanno frequentato un anno o due di scuola secondaria superiore e che sono poi passati alla formazione professionale per ottenere una qualifica lavorativa. Un'indagine che abbiamo svolto (questa, tra l'altro, di natura qualitativa) sugli abbandoni in un istituto a Milano, ci ha dimostrato che, salvo una percentuale irrisoria (nel caso specifico, l'indagine si riferiva ad una scuola tipicamente femminile), tutte le studentesse che hanno abbandonato le abbiamo ritrovate o in un altro indirizzo di studio o nella formazione professionale o nell'azienda familiare o comunque in una situazione lavorativa. Quelle poche che non rientravano in una delle succitate situazioni, avevano abbandonato la scuola perchè si erano sposate.

Con questo accenno, voglio dire semplicemente che io credo occorra prendere atto di un fenomeno straordinariamente complesso e ricco, non immediatamente riducibile ad unitarietà. La versione secca che l'abbandono corrisponda sostanzialmente a coloro che non ce la fanno, a mio avviso, ci dice troppo poco e ci impedisce di capire l'essenza molto articolata e complessa di un problema all'interno del quale, tra l'altro, la soggettività degli individui ed i singoli comportamenti giocano un ruolo molto forte e determinante.

Allora, se questo è un primo insieme di questioni che noi abbiamo verificato - ho portato, tra l'altro, materiale relativo a queste indagini che può essere utile a spiegare maggiormente quanto ho detto - vi è poi un secondo approccio che noi abbiamo cercato di seguire, totalmente diverso da quello fin qui descritto. Esso parte dalla considerazione di quelle che possono essere le responsabilità dell'istituzione scolastica nel determinare l'abbandono.

In sostanza, qual è il ruolo che la scuola svolge di fronte al fenomeno dell'abbandono, che può dipendere anche da un insieme di altri fattori e di altri meccanismi, ma che evidentemente vede nella scuola stessa una delle cause? Oltre ad una considerazione sulla struttura scolastica, sulla rigidità degli attuali indirizzi e sulla mancanza di una funzione orientativa, sia esterna che interna (e quindi una responsabilità che è da imputare alla stessa struttura scolastica), il ragionamento che abbiamo cercato di sviluppare nasce da una particolare osservazione. Si dice (ed è auspicabile) che si giungerà rapidamente all'approvazione del disegno di legge provvedimento che prevede l'elevamento dell'obbligo scolastico. Riteniamo che il provvedimento sull'elevamento dell'obbligo scolastico non possa sancire esclusivamente un dovere, ma debba prevedere contemporaneamente il diritto al raggiungimento di un risultato (la scuola ha anche questo compito). È questo - a mio avviso - il corretto significato dell'obbligo scolastico. In questo nostro convincimento e in questo tipo di approccio siamo stati corroborati anche dal fatto che è esattamente questo il problema che si sono posti i francesi due anni fa, quando hanno preso in mano complessivamente la riforma della scuola secondaria superiore

(esattamente del liceo), partendo da una situazione molto simile a quella italiana dal punto di vista della produttività del sistema. Anche nel sistema francese si registrava una produttività intorno al 50 per cento. I francesi si sono preoccupati innanzitutto di fissare un obiettivo quantitativo esterno all'istituzione scolastica: in sostanza che entro 10 anni, cioè entro il 1998, l'80 per cento dei giovani diciottenni sia diplomato e che, in subordine, comunque abbia raggiunto un livello che da noi corrisponde alla qualifica d'istruzione professionale. Quindi, il primo approccio è stato quello di determinare gli obiettivi e i risultati da raggiungere; in seconda battuta, quello di verificare tutte le nuove centralità e le conseguenze che nell'approccio scolastico derivano dal fatto di dover ottenere risultati di questo tipo.

La nostra osservazione e il nostro approccio si sono concentrati soprattutto sulla fase in cui risulta essere maggiore la dispersione scolastica, sia sotto forma di abbandono (che è il 17 per cento circa) sia sotto forma di ripetenze (che è il 12 per cento circa), e cioè il passaggio dal primo al secondo anno della scuola secondaria superiore. Questi dati sostanzialmente si sono stabilizzati nell'ultimo anno, ma è evidente che il tasso del 17 per cento riferito all'abbandono e quello del 12 per cento riferito alle ripetenze, ci danno un dato di improduttività intorno al 30 per cento nel passaggio tra il primo e il secondo anno.

Sulla base di questa definizione del problema, abbiamo cercato di predisporre il possibile intervento da realizzare all'inizio dell'anno scolastico, teso a costituire il più possibile una condizione favorevole di prevenzione dell'abbandono (invece di registrare l'avvenuto abbandono scolastico). Anche se noi abbiamo avviato questo progetto prima di aver verificato le equivalenti soluzioni francesi, siamo stati confortati dalla proposta francese, che prevedeva esattamente che la prima parte dell'anno scolastico fosse interamente dedicata (da settembre a novembre) ad un intervento totalmente diverso da quello successivo, volto a realizzare il massimo possibile di condizioni favorevoli per lo studente al fine di dargli molte *chances* e possibilità. È questo l'obiettivo che qualunque scuola dovrebbe darsi: giungere a dei risultati e non verificare poi notarilmente chi ce la fa a concludere gli studi e chi no.

Questo tipo di approccio e di intervento implica una serie di modalità che sarebbe lungo descrivere in questa sede. Forse la dottoressa Segantini potrà illustrare questi obiettivi in modo molto sintetico. Comunque, mi riservo di rispondere ad eventuali domande per i necessari approfondimenti.

SEGANTINI. Signor Presidente, desidero illustrare innanzitutto due iniziative che il CISEM sta conducendo in questi anni sulla dispersione scolastica. Il primo intervento, cui si è riferito anche il professor Franchi, si rivolge alle prime classi della scuola secondaria superiore ed è concentrato nel periodo del primo quadrimestre. Ci siamo riferiti a questi elementi non soltanto perchè è in quel momento scolastico che si registrano i più alti dati sull'abbandono e sulle ripetenze, ma anche perchè riteniamo che il primo impatto con il sistema scolastico non obbligatorio sia la fase più delicata, in cui è necessario porre le basi del rapporto tra soggetto, informazione e istituzione. Prima di analizzare le eventuali lacune e gli eventuali svantaggi degli studenti, siamo partiti

dalla considerazione che il sistema scolastico italiano oggi produce dispersione, non soltanto perchè è in ritardo nelle riforme che sono necessarie ed ha un'organizzazione del lavoro statica, ma anche perchè non prevede il riconoscimento della soggettività del giovane. Quindi, la scuola tende ad elaborare proprie proposte senza che siano mai verificate sulla contemporanea riuscita degli studenti e rischia spesso di disperdere un potenziale che potrebbe essere efficacemente attivato negli studenti.

Quindi, il progetto sperimentale che il nostro istituto propone alle scuole cerca innanzitutto di porre lo studente in un ruolo centrale nell'organizzazione della scuola e di renderlo consapevole di tale ruolo. Inoltre, cerca di entrare nei meandri di quello che abbiamo già definito il «problema tra adattamento e adattività alla scuola». La scuola oggi chiede adattamento, si presenta com'è e chiede che tutti i giorni in egual misura gli studenti si adattino alla proposta scolastica. Poi si differenzia, fa qualche sortilegio, realizza qualche piccolo meccanismo di aiuto, però continua a richiedere fundamentalmente un adattamento. Al contrario, questo processo di adattamento dovrebbe essere più partecipativo e creativo; lo studente dovrebbe adattarsi con un proprio processo e nell'ambito della scuola dovrebbero essergli riconosciuti alcuni diritti, alcuni doveri e determinate individualità rispetto ai processi di conoscenza.

Inoltre, con questo progetto sperimentale abbiamo cercato di rafforzare quella valenza orientativa che dovrebbe essere propria del ciclo di studi (non a caso oggi si discute di un possibile proseguimento scolastico), elemento che manca nei *curricula* e nei programmi e che oggi viene esercitato dalla scuola più che altro attraverso la selezione cosiddetta formativa e consigliatrice. In sostanza, la selezione viene intesa (spesso in buona fede da parte del corpo docente) come una tempestiva informazione nei confronti dello studente e della famiglia per indirizzarlo diversamente, di fronte ad un'eventuale scelta sbagliata. Invece abbiamo fatto un'operazione che abbiamo chiamato di riorientamento.

Si tratta di un progetto già definito che è stato predisposto per un buon numero di scuole dell'area lombarda. Tale progetto di sperimentazione avrà avvio l'anno prossimo in un campione di 15 scuole secondarie superiori milanesi; verrà realizzato nelle prime classi e si concentrerà nel primo quadrimestre.

A seguito delle risultanze di studi e di rilevazioni dedicati a questo progetto un anno prima, si è ritenuto di mantenere in dimensioni contenute il campione onde controllare meglio tutta l'operazione. Nel mese in corso siamo impegnati nella formazione del corpo docente, condizione indispensabile affinché il programma possa riuscire.

Il progetto è strutturato in tre moduli.

Il primo modulo si chiama «di accoglienza» e si attiva interamente nel primo mese del primo quadrimestre del biennio iniziale.

È necessario dare vita ad attività che di per sè significhino riconoscimento e centralità dello studente nella scuola. Ne consegue la necessità di insegnare ai docenti che il fatto stesso che la scuola metta in atto proposte di tal genere è, di per sè un riconoscimento di tale centralità.

Nel modulo di accoglienza, che si sviluppa in cinque unità didattiche, l'obiettivo prefissato è la conoscenza di ogni spazio relativo alla struttura scolastica nonché il riconoscimento delle varie determinazioni ed organizzazioni della vita scolastica.

Tale aspetto riguarda la trasparenza dell'organizzazione del lavoro.

Un altro obiettivo del modulo di accoglienza consiste nel favorire la conoscenza tra gli allievi della stessa classe e la presentazione ai singoli compagni. Si valuta quindi il piano della capacità di socializzazione dello studente allo scopo di potenziarla e si cerca, nello stesso tempo, di sviluppare il senso di cooperazione tra i compagni, facendo comprendere che soltanto attraverso la collaborazione si ottimizzano i risultati individuali.

Un ulteriore obiettivo è quello di utilizzare le potenzialità, le conoscenze e le abilità del singolo acquisite nelle precedenti esperienze di tipo scolastico (nella scuola media inferiore) e di tipo anche extrascolastico.

A tal fine sono stati individuati strumenti di varia natura, come per esempio una serie di giochi, attraverso i quali lo studente possa dimostrare alla classe ed al corpo docente quelle conoscenze ed abilità, di tipo scolastico e non, acquisite in precedenza e che generalmente non vengono individuate e riconosciute.

Il secondo modulo si chiama «dell'autonomia» e rappresenta un passo importante in quello che abbiamo definito, in molte ricerche pedagogiche, «tutela della scuola media inferiore».

È necessario strutturare nel biennio iniziale una pedagogia diversa, che consenta e favorisca il riconoscimento dell'autonomia dello studente.

Oggi la scuola non è in grado di esercitare, promuovere e guidare tale autonomia. Infatti allo stato attuale il riconoscimento della autonomia dello studente avviene soltanto se questi si comporta come se fosse «autonomo», indipendentemente poi dall'esserlo o meno effettivamente, mentre il problema dell'autonomia è specificatamente singolare.

Il modulo dell'autonomia ha come obiettivo la valorizzazione del ruolo del singolo individuo, il suo riconoscimento nell'ambito della classe, l'apprendimento della capacità di esercitare un diritto-dovere di appartenenza alla classe.

Altri obiettivi perseguiti da tale modulo sono: sviluppo della capacità d'iniziativa e di organizzazione dello studente; consapevolezza delle difficoltà nella organizzazione dello studio.

È necessario saper riconoscere ogni stile di apprendimento e nello stesso tempo saperne individuare e valutare l'efficacia.

Il terzo modulo, che si sviluppa nel mese a cavallo della fine del primo quadrimestre, è di riorientamento. Esso è costituito da un blocco di unità didattiche. Le prime quattro unità dovrebbero, attraverso varie metodologie di analisi dei casi e di assimilazione, consentire la maggiore espressione delle capacità decisionali del ragazzo.

In tale fase è necessario far comprendere allo studente tutti i meccanismi del processo decisionale, ovvero quale decisionalità possa essere esercitata nella scuola e come tale decisionalità debba essere esercitata.

Lo scopo è cercare di risvegliare anche in ambito scolastico delle abilità decisionali che il ragazzo comunque, nella vita quotidiana, nelle esperienze personali e nella propria cultura esercita costantemente.

Si dovrebbe alla fine giungere ad un'effettiva capacità dello studente di esplorare le proprie varie conoscenze, abilità ed esperienze considerate come componenti di un'unità centrale. In realtà ciò dovrebbe avvenire in ogni processo decisionale quando si è in presenza di una capacità di autovalutazione consapevole.

Lo studente deve essere messo in grado di arrivare a questa capacità di autovalutazione della realtà scolastica in cui vive, mediante una consapevolezza, acquisita materia per materia, sia degli elementi di insuccesso sia di quelli di successo. L'autovalutazione deve essere sviluppata e gestita a livello di capacità trasversale e transdisciplinare.

Altro obiettivo che ci proponiamo di raggiungere con l'esercizio della capacità decisionale è arrivare a valutare le scelte scolastiche, fra le quali, al limite, anche l'abbandono scolastico, che può talvolta essere anche frutto di una scelta consapevole dell'allievo.

Per la maggior parte degli studenti si registra una situazione di palese difficoltà e dispersione potenziale, che deve necessariamente essere considerata ed affrontata. Molto spesso si è in presenza di ragazzi che mostrano buone capacità e che potrebbero conseguentemente essere ben valutati, ragazzi che poi nella realtà scolastica conseguono a malapena la sufficienza, non riuscendo ad emergere le loro potenzialità.

L'obiettivo del riorientamento è non disperdere tutte le risorse che gli studenti possono far emergere nel corso dell'anno scolastico. Per far ciò è necessario individuare e mettere alla prova tutte le capacità ignote.

Il progetto di sperimentazione da noi ideato è rivolto direttamente ai docenti attraverso due proposte differenziate, in quanto non crediamo che tutti i docenti possano arrivare a condividere la stessa attività finale.

La prima proposta è richiedere al consiglio di classe di valutare le capacità di successo emergenti in tutti gli studenti, anche in quelli in difficoltà. Queste capacità potenziali di successo più frequentemente si verificano in alcune materie e non in altre e con una logica di distribuzione che non corrisponde né ad epistemologie di disciplina, né a stili di apprendimento, ma risponde ad una serie di fattori diversi, primo fra tutti la relazionalità con il docente stesso.

Come CISEM facciamo pressione su questi aspetti e chiediamo che il consiglio di classe si esprima in merito. Riteniamo importante sviluppare un'attività di tutoraggio rispetto a queste capacità, che esistono in tutti gli studenti.

Tale tutoraggio deve - a nostro avviso - essere gestito dagli insegnanti delle materie in cui queste capacità si dimostrano, onde potenziare le stesse rispetto a quelle che emergono in maniera più contenuta in altre materie.

Non si tratta di un'idea originalissima, in quanto tale metodologia è più o meno esercitata presso alcuni istituti, anche se con criteri diversi. Esistono tentativi similari anche in altri paesi europei.

Tuttavia la situazione da noi prospettata si differenzia dai modelli stranieri grazie soprattutto alle risultanze degli studi che abbiamo effettuato per arrivare alla definizione di tale progetto.

Un'altra proposta che intendiamo fare al consiglio di classe è invitarlo a scegliere la possibilità di determinare e decidere con gli stessi ragazzi diritti e doveri reciproci. In tal modo si realizzerebbe l'effettivo riconoscimento della centralità dello studente nella scuola, secondo una sorta di contratto didattico con il docente. La qualità del progetto al nostro esame è proprio quella di essere fattibile nell'ordinamento attuale della scuola.

Pertanto, vogliamo arrivare con il ragazzo alla stipula di un contratto didattico attraverso cui le due parti, docente e studente, si impegnino a definire doveri e diritti reciproci. A tal fine, abbiamo preparato un formulario prestampato, in cui alla promessa dello studente corrisponde un impegno dell'insegnante.

A questo punto il progetto sperimentale si chiude; tuttavia noi nutriamo la speranza che non si esaurisca tutto nelle unità didattiche e nel primo quadrimestre, ma che si arrivi, attraverso la sua attuazione, ad una trasformazione del corpo docente. Si tratta, praticamente, di un progetto «chiavi in mano», in cui abbiamo dato tutti gli strumenti possibili perchè il docente possa eseguirlo anche senza una forte partecipazione esterna. Noi ci auguriamo, però, che l'insegnante, una volta preso l'avvio a gestire nuovi moduli e nuovi presupposti formativi rispetto agli studenti, possa trasformarsi fino ad arrivare a modificare la stessa attività didattica.

Vengo ora alla seconda iniziativa intrapresa dal nostro istituto, la quale sta nascendo proprio ora ma, essendo molto ambiziosa, avrà bisogno di molto tempo per svilupparsi. L'idea è nata all'interno del CISEM, ma il progetto è stato formulato in collaborazione con le università milanesi. Esso parte, sostanzialmente, da un presupposto diverso, ossia si pone il problema di come la scuola riesca oggi a convivere con soggetti che lei stessa reputa sconosciuti. Spesso, infatti, la scuola si lamenta di non capire più i giovani, quando non dice che sono più stupidi del passato o che sono stati manipolati dai grandi mezzi di comunicazione, per cui hanno perso una serie di capacità cognitive; in ogni caso, anche quando non arriva a fare queste considerazioni, afferma di non riuscire più a conoscerli, che le sfuggono di mano. Tuttavia, nonostante ciò, a noi sembra che la scuola continui a perpetuare la sua richiesta di capacità esattamente come faceva dieci o vent'anni fa. Pertanto, attraverso questo progetto, che è prima di ricerca e poi di intervento, noi vorremmo cercare di capire se e come si sono trasformate le capacità cognitive e di relazione con il sapere dei giovani d'oggi.

A tal fine, è stato istituito un gruppo di docenti - che sta già lavorando - il cui obiettivo è quello di definire quali sono oggi le capacità cognitive richieste dalla scuola nei singoli campi disciplinari. Cercheremo quindi di fare una mappa di tali capacità, di verificarle nel biennio - anche questo, infatti, è un progetto che si rivolge esclusivamente alle prime classi delle superiori - rispetto ai requisiti che la scuola media dovrebbe fornire e poi avremmo l'intenzione di mettere a punto uno strumento di indagine su un campione rappresentativo a livello nazionale per verificare se le capacità che la scuola richiede esistano, ad esempio, in campo extra-scolastico e come siano strutturate nella mente del giovane. Quindi, posto che esistano, in che

misura questi le posseggano, se esse sono, nel campo extra-scolastico, strutturate all'interno della vecchia logica formale o se, invece, hanno assunto dei nuovi aspetti o addirittura sono state sostituite da altre capacità e, infine, se le nuove generazioni hanno socialmente sviluppato delle nuove capacità.

Un elemento di cui abbiamo discusso a lungo, sia con gli studiosi dell'Università statale che con quelli della Cattolica di Milano, è la straordinaria ipotesi che nei giovani contemporanei - così come si evince da numerose ricerche - manchi, ad esempio, il principio di non contraddizione. Infatti, noi possiamo agevolmente rilevare che il giovane è in grado, in uno spazio brevissimo, anche di pochissimi secondi, di affermare A e il contrario di A, senza avere la minima sensazione di essersi contraddetto. Noi ci chiediamo, dunque, se questa capacità sia stata, in effetti, manipolata o se sia stata sostituita da un altro sistema di controllo della mente. Infatti, dal momento che i nostri giovani sono tuttora in grado di operare connessioni logiche, ciò vuol dire che il principio di non contraddizione è stato o sostituito in una forma che a noi non è palese o addirittura da un nuovo modo di formalizzare il sapere.

Al termine di questo progetto, che si sviluppa su due indagini a campione successive, noi vorremmo arrivare, insieme agli esperti delle università milanesi, a formulare un nuovo progetto sperimentale, imperniato su unità didattiche funzionali, volto a ristrutturare nei giovani tutte quelle capacità che, pur appartenendo ad una logica del passato, debbono comunque far parte del loro bagaglio culturale. Infatti, non è che, improvvisamente, adocchiando il nuovo, si debba far sparire il vecchio; dobbiamo sapere ciò che va decisamente conservato perchè formativo e, viceversa, accettare l'evidenza, se è il caso, dell'esistenza di capacità nuove, facendo sì che esse vengano recepite dalla scuola e potenziandole nei giovani stessi perchè adesso, posto che esistano, sono ad uno stato ibrido, artigianale.

SOMMELLA. Signor Presidente, vorrei presentarmi, anche per definire meglio le ragioni del mio intervento. Sono Luciano Sommella e dirigo, a Napoli, il Centro per la giustizia minorile, la cui competenza si estende sul territorio della Campania e del Molise. Si tratta di una sorta di ispettorato dell'Amministrazione di grazia e giustizia da cui dipendono le carceri minorili, i rapporti con i tribunali per i minorenni e gli istituti previsti dal nuovo codice di procedura penale (centri di prima accoglienza, servizi sociali ed altre istituzioni).

VESENTINI. Mi scusi l'interruzione, ma vorrei capire meglio che rapporti intercorrono, ad esempio, tra questo Centro ed il giudice minorile.

SOMMELLA. Si tratta di rapporti istituzionali paralleli. In sostanza, il Centro che mi onoro di dirigere svolge le attività periferiche dell'Amministrazione penitenziaria; altra cosa è l'attività giudiziaria, le cui funzioni proprie sono svolte dal tribunale minorile. I rapporti tra il Centro e la Magistratura sono, pertanto, molto stretti, nel senso che le decisioni vengono prese dal giudice, mentre invece l'esecuzione dei relativi provvedimenti spetta a noi. In termini pratici, io ricevo un

ordine (in termini molto sintetici penso che si possa concludere con questo esempio) o disposizione da parte della Magistratura in cui viene specificato che un minore, che ha subito un regolare processo, deve essere sottoposto alla sanzione della custodia cautelare (cioè del carcere). Io ho l'autorità e la possibilità di collocare questi minori nelle carceri che abbiamo a disposizione nel territorio. Di solito ci regoliamo in base all'età, alla capienza del carcere, alle esigenze del ragazzo e alla vicinanza con la famiglia. Si tratta, quindi, di una funzione non dipendente, ma parallela, contigua e concatenata.

Ho fatto questa breve premessa per poi illustrare qual'è la condizione (dal punto di vista del tema che questa Commissione sta approfondendo) dell'analfabetismo, del rapporto con la scuola in queste situazioni di dura marginalità, cioè che cosa succede nelle carceri minorili sotto questo aspetto. Voglio dare soprattutto questo contributo e quindi ringrazio la Commissione per avermi offerto tale opportunità.

Innanzitutto, voglio consegnare alla Presidenza della Commissione la documentazione che ho raccolto, riservandomi di trasmettere successivamente altro materiale. Inoltre, vorrei leggere (per rispetto di questi ragazzi) alcuni brani di conversazione registrati la notte di Capodanno che sono il ricavato di un'immediata espressione sottoculturale dei ragazzi del carcere minorile di Nisida (con i quali appunto ho trascorso l'ultima notte dell'anno). Si tratta di impressioni significative che desidero sottoporre alla vostra attenzione, anche per rispetto di ciò che hanno dichiarato questi ragazzi.

«Un capodanno amaro, quest'ultimo! Ma non perchè siano capitati improvvisi accidenti al, diciamo così, ordinario andamento della vita. Il fatto è che col terribile ed esaltante mestiere che faccio, se appena ti accosti più vicino alla esplosiva "materia" che tratti; se hai pelle e fegato, ti monta su, dalle viscere al cervello un profondo sentimento di rabbia e di impotenza. E, perciò, sprofondi in una condizione di acuta amarezza, che nemmeno gli "struffoli" di Natale, i clamori e i sorrisi della notte di S. Silvestro riescono a stemperare.

Sono nella prigione minorile di Nisida, in questa fatidica sera. Col direttore, qualche educatore, un giornalista della RAI, il personale di custodia e "loro". Un manipolo di giovanissimi reclusi, aggrumati e sparsi; "affamigliati" fra loro e soli, contro il mondo, lucidi e inconcludenti, che questa sera, condizionati dall'atmosfera, sembrano più indifesi e più autentici. Persino più affettuosi. Rappresentano il "nocciolo duro", a Napoli, della criminalità minorile. Per stare a Natale "rinchiusi 'dint' 'e cancellle" (come diciamo noi) hanno tracimato le regole civili e la buona creanza. Hanno calpestato, finora, le opportunità alternative al carcere, le attenuanti e le agevolazioni contemplate oggi, nel nuovo, civilissimo codice penale minorile.

Sono giovanissimi ribelli, incolti ed aspri che hanno scippato, rapinato, scassinato, stuprato, taglieggiato. Ed ora sono qui, in galera, sospesi ed inquieti, a consumare una notte particolare che li attraversa appena tanto, ma li incuriosisce e li rende disponibili.

Sono affamati di comunicazione. Vogliono parlare e parlarsi. Quasi pretendono, tra discrezione e insistenza, di essere ascoltati. E si sciolgono, tra un giro di tombola e il masticare delle vongole e delle "sciosciole" (che in napoletano vuol dire frutta secca).

È un fiume in piena che prorompe a valle: confidenze, imprecazioni, ricordi, bestemmie, pudori e sfrontatezze tagliano l'aria secca eppure tenera di una "speciale" serata nisidana.

È un'occasione rara per conoscerli meglio. Per comprenderli. E allora, mi intrufolo. Mi coinvolgo. Ascolto. Rifletto. Raccolgo. Ecco alcune straordinarie dichiarazioni.

"Naso cane": "...Perchè lo faccio? Ma voi le avete viste le scarpe a via dei Mille? Costano 'nu terremoto 'e denare. Ma sono belle e io le voglio. 'A 'nammurata' mia non deve portare le scarpe difettate che si vendono sulle bancarelle! Io non penso che ce la faccio a salvarmi. A delinquenza è 'nà calamita e io mi sento come un chiodo arrugginito!".

"Ciruzzo": "Certo, qui sto più calmo. Trovo un punto di riferimento: gli amici, gli assistenti. Ma fuori è un inferno! Esco nel '96, a ventitrè anni passati... È meglio che non ci penso! Eppure 'a voglia di rifarmi una vita la tengo ancora. Qui, oramai, ho tanto tempo per pensarci...".

"Capacchione": "Forse è la mia testa che funziona poco. Veramente. Non lo so perchè lo faccio. Mi vengono 'i cinque minuti' ...cerco il compagno, prendo il motorino e corro a scappare! Come va va, senza paura e senza risentimento. Dopo, a piede freddo, ci penso e mi 'pentisco'. Ma è troppo tardi!... Forse tengo una marcia accelerata nel cervello, forse è il destino che debbo 'schiattà 'a vita in galera!".

"Tanino": "Mamma mia a quest'ora sta piangendo. È venuta a trovarmi stamattina. Siamo stati contenti. Ma essa a quest'ora sta 'chiagnenno' e io mi sento una schifezza. Ma perchè 'ncopp' 'a stu munno' ci sta tanta 'nfamità? Ci sta poco da fare: i poveri sono sempre 'scamazati' (che in napoletano significa calpestati)".

"A scigna": "Ma quale scuola; quale lavoro? A Napoli, per contare, ci vogliono solo i soldi e il coraggio. Ho fatto cento mestieri 'onesti' per campare ma non ne ho ricavato nulla: cazziate, sfruttamento, perdita di tempo. Ora, a diciotto anni, non so fare quasi niente e allora? Certo, tengo le mie responsabilità di questo fallimento. Ma ci sono anche colpe degli altri che, però, non pagano mai!... Il danaro lo consumo... se lo conservo ammuffisce... Il domani? L'avvenire? Sono cose buone ma io non ci penso mai!

"Rafiluccio": "No, 'o lavoro è importante! Io spero ca si trovo lavoro me ne esco da questa vita di 'monnezza'! 'Pure 'a famiglia mia è d'accordo. 'O carcere è troppo 'na sofferenza. E poi io quando faccio una cattiva azione agli altri, ne risento. No, io me ne voglio uscire da questa vita schifosa!".

"Scarzillo": "Ma voi dite la scuola? A noi non ci serve. Mai nella mia famiglia e negli amici che conosco uno di noi è diventato professore, ingegnere o assessore. Noi siamo 'carne di macello'".

"Papele": "...Voi dite la droga? Io la conosco: l'ho spacciata e l'ho consumata. È un giro! È un terremoto! È una catena! Ma si può uscire. Io ci sto riuscendo. 'A comunità' 'o carcere valgono a poco. Quello che conta è la volontà della persona. È la fermezza di smettere. Io ci sto riuscendo ma ho bisogno di aiuto: un orientamento, una compagnia, un'attività di lavoro pulita... E questa sporca società lo deve dare! Ma, poi, non si possono lamentare quando 'facimme 'e fesserie' perchè tanta gioventù a Napoli si sta perdendo con la droga e con la camorra!".

"Zecchetella": (dopo il brindisi di augurio) "Me lo fate un favore mo che uscite appena fuori? Salutatemi 'a libertà!"».

Onorevoli senatori, una serata come questa ha la forza di non farsi dimenticare.

CALLARI GALLI. Dottor Sommella, ho consultato i dati che ci ha fornito. Nella terza pagina del documento che ci ha consegnato c'è un dato su cui vorrei avere una spiegazione, in quanto non riesco a inquadrarlo statisticamente.

Per quanto riguarda l'indice prevalente di criminalità minorile (dati che risalgono al 1991) lei indica per la città di Napoli il 58,37 per cento e per la provincia il 41,62 per cento. Come vengono calcolati questi dati rispetto a tutti i processi che vengono realizzati? In sostanza, per i minori si registra il 58 per cento per Napoli e il 42 per cento per la provincia. È questo il significato?

SOMMELLA. È un indice ricavato per approssimazione da più elementi, fra cui il rapporto tra popolazione e reati denunciati.

A Napoli vi sono circa 5.000 denunce di reato, con un numero di processi che è inferiore al numero delle denunce. Ciò in quanto il numero dei reati compiuti da autori ignoti è altissimo.

Tale indice è dato dal rapporto tra la popolazione della città di Napoli e la quantità di reati denunciati.

Nel caso specifico di Napoli, l'indice di criminalità si attesta intorno al 58,37 per cento, mentre nella provincia tale indice è percentualmente inferiore (41,62 per cento).

VESENTINI. La base su cui viene calcolato questo 58,37 per cento si riferisce al numero delle condanne?

SOMMELLA. Come le ho già detto tale indice è il risultato del rapporto fra il numero della popolazione giovanile (si tratta di 292.000 giovani in età da 0 a 13 anni) e le denunce presentate ai tribunali.

Il dato di cui disponiamo relativamente alle denunce presentate al tribunale dei minorenni è di circa 5.000.

La proporzione che esiste tra questi dati consente di stabilire che nella città di Napoli tale indicatore si confonde con altri fattori.

Alcune indagini abbastanza credibili portano a definire che i ragazzi a rischio tra i 14 anni ed i 18 anni sono circa 60.000.

CALLARI GALLI. Intendo manifestare il mio stupore per questa incidenza così alta, se valutata sulla intera popolazione.

SOMMELLA. Può essere utile osservare i dati riportati nell'ultima tabella che abbiamo a disposizione e che riguardano la situazione dell'analfabetismo. Aggiungo inoltre che il quotidiano «Il Mattino» di Napoli di ieri riportava dati abbastanza corrispondenti a quelli ufficiali.

Noi, operatori di gruppo del settore in collegamento con l'università, sosteniamo la non attendibilità del dato frequentemente riportato dalla stampa, sul tasso altissimo di analfabetismo, che supererebbe il 30 per cento dei ragazzi iscritti a scuola.

Tuttavia non si dispone ancora di indagini precise in materia, nonostante il lavoro decennale svolto soprattutto nel comune di Napoli.

«Il Mattino» ha invece riportato un'indagine molto precisa anche se su un campione limitatissimo. Tale indagine è stata effettuata dai carabinieri, anche se su una realtà nella quale non dovrebbero entrare. I carabinieri sono andati a riscontrare presso le scuole di Napoli che cosa avveniva in un giorno qualunque. Da tale indagine sono emersi dati che si avvicinano molto alla realtà ed ai dati che si rilevano a livello nazionale. Ne consegue che a Napoli molti dei problemi che riguardano la gioventù cittadina sono simili a quelli che si riscontrano in altre zone d'Italia.

Le osservazioni svolte dalla professoressa Segantini mi trovano d'accordo circa le difficoltà che oggi esistono nell'effettiva conoscenza e comprensione dei ragazzi. Sarebbe opportuno promuovere un'indagine per capire il loro mondo e le diverse situazioni in cui vivono.

Ritornando all'indagine dei carabinieri, è emerso che su 5.784 iscritti nelle scuole sottoposte all'indagine, qualche giorno fa risultavano evasori circa 202 bambini. Si tratta comunque di dati estremamente approssimativi.

Il centro storico di Napoli presenta un tasso di scolarità e di frequenza scolastica più alto rispetto alla periferia.

Per quanto riguarda la situazione carceraria, posso affermare che in tale struttura abbiamo un positivo rapporto con la scuola, anche se nella misura possibile e compatibile con la ristrettezza degli elementi di cui si dispone e anche per il fatto che il ragazzo non permane - per sua fortuna e nostra - eternamente in carcere. Esistono comunque dei problemi pregressi che sono molto seri, come è emerso anche dalle testimonianze che vi ho appena letto.

All'interno del carcere realizziamo una attività formativa di primo addestramento, di informazione e di alfabetizzazione con la presenza della scuola media e delle elementari in tutti gli istituti.

Un altro tentativo che operiamo costantemente è relativo alla integrazione delle capacità e delle conoscenze dei ragazzi presenti in carcere. A livello sperimentale si sta cercando di unire alle conoscenze didattiche gli elementi di positività che i ragazzi possono avere acquisito in base alle loro esperienze di vita. Cerchiamo di far svolgere ai ragazzi varie attività in base alle loro attitudini, come per esempio attività di laboratorio.

Ancorchè nelle carceri esistano moduli di formazione professionale, la regione Campania rappresenta un'eccezione in quanto la formazione professionale funziona soltanto negli istituti minorili, mentre non funziona ormai da anni nelle strutture esterne.

Un altro tentativo che stiamo cercando di compiere è quello di attivare un modulo di formazione-lavoro volto a favorire l'apprendimento, da parte dei ragazzi, di attività del vecchio e nuovo artigianato.

Nel rione Filangeri di Napoli esistono alcuni moduli di formazione-lavoro nella ristorazione: l'attività di pasticceria e quella di pizzeria.

È proprio in tali attività che i ragazzi stanno dimostrando una particolare e sorprendente capacità, in quanto hanno trovato una buona forma di comunicazione con i docenti, partecipano e frequentano tali attività secondo un calendario ben preciso. Inoltre, anche gli insegnanti della scuola media e delle elementari svolgono all'interno di tali attività un'azione pratica molto concreta. I ragazzi sono entusiasti di questa loro esperienza e, non a caso, spiegano gioiosi come lavorano e che cosa utilizzano per poter fare una pizza o un dolce.

Non va sottovalutato che in questo modo i ragazzi acquisiscono anche la capacità di sviluppare elementi di informazione che, oltre ad essere lavorativi, sono anche scolastici.

Stiamo cercando di ottenere delle commesse da parte di pizzerie esterne con lo scopo di collocare i prodotti, peraltro buoni, realizzati da questi ragazzi.

Pensiamo di intervenire per queste fasce di giovani, fortemente in difficoltà ed a rischio, sulle cose reali e sulle possibilità che una città come Napoli offre. Inoltre, considerato che comunque devono permanere per un certo periodo di tempo in carcere, cerchiamo di conferire un senso umano alla loro permanenza.

DETTI. Sono un insegnante che ha avuto per caso la possibilità di sperimentare i vari livelli di scuola. Ho insegnato infatti nelle scuole elementari e nelle scuole medie superiori, dove peraltro ancora insegno.

Mi sono occupato di letteratura giovanile ed in particolare degli interessi dei ragazzi, a partire dalle figurine per arrivare alle trasmissioni televisive.

Più di una volta ho sentito dire dai ragazzi che la scuola non è utile; ho sentito tali affermazioni soprattutto da parte di giovani che hanno svolto mille mestieri senza ricavare nulla di produttivo. Le esperienze vissute da tali giovani hanno rafforzato la loro convinzione della enorme importanza del denaro per l'affermazione e la realizzazione personale.

Altre volte sono stato invitato da alcuni studenti ad interrompere la lettura di libri per dedicare più tempo allo stare insieme.

Riferisco questi episodi perchè raffigurano un'immagine che forse non esiste totalmente a livello generale.

Debbo dire che mi fa molto piacere partecipare a questo incontro, perchè si parla di dispersione scolastica in termini operativi. Personalmente, ho partecipato all'indagine condotta sul fenomeno dal Ministero della pubblica istruzione, la quale, pur risultando molto interessante, ha avuto - a mio giudizio - il limite di mantenersi sul piano dell'analisi e di non passare a quello operativo.

Io ho notato una cosa - confermata anche dalle ricerche cui ho partecipato - e cioè che la scuola, di fatto, non riesce a modificare la situazione iniziale di svantaggio; anzi, man mano che si procede nell'iter scolastico, essa non solo non viene eliminata, ma la forbice si allarga. A

questo proposito, vi è una ricerca condotta, alla fine degli anni '70, dal CNR su una scuola elementare a tempo pieno, dalla quale risulta chiaramente come, in cinque anni, la situazione di coloro che erano partiti svantaggiati si fosse aggravata, o meglio si erano accentuate le differenze esistenti tra i più bravi e i meno bravi.

Vorrei qui ricordare – perchè me ne sono occupato direttamente – alcuni dati molto noti, ma dimenticati, relativi alla diffusione della lettura in Italia. Questi dati, provenienti dall'ISTAT, si riferiscono al 1985, ma quelli del 1989 sono ancora più preoccupanti. Ebbene, da essi risulta che il 54 per cento degli italiani non legge un libro all'anno, che il 46 per cento non legge un giornale alla settimana e che il 54 per cento non legge un periodico ogni sei mesi. Tali dati, se li confrontiamo con la situazione di dispersione e di abbandono scolastico degli anni '50, sono estremamente preoccupanti per il semplice ed elementare motivo che, in tale epoca, l'analfabetismo era molto più diffuso rispetto ai nostri giorni. In sostanza, dunque, è aumentata sì l'alfabetizzazione, ma non vi è stata una corrispondente affezione all'uso degli strumenti che la scuola ha fornito; vi è stato, cioè, un incremento dell'alfabetizzazione, ma non vi è stato un aumento corrispondente di coloro che di questo alfabeto poi fanno uso.

Concludendo, quindi, si potrebbe dire che la scuola, anche quando riesce ad eliminare l'analfabetismo, non riesce a creare il gusto e l'inclinazione per la cultura ed io credo che questo dato sia importante per capire anche il fenomeno della dispersione scolastica. Non ci si può meravigliare, dunque, se i ragazzi abbandonano la scuola, se essa non è in grado di offrire loro motivazioni sufficienti per farveli restare. A mio avviso, quindi, è necessaria una scuola migliore, che riesca ad eliminare certe storture, ma, nello stesso tempo, sono convinto che la scuola da sola non ce la faccia. Pertanto, oltre ad una scuola più impegnata, che sia in grado quindi di fornire ai ragazzi le motivazioni a stare in classe – a tale riguardo è fondamentale la passione degli insegnanti per il proprio lavoro – occorre un complesso di interventi e di strutture esterne alla scuola che in Italia, a livello di massa, è ancora tutto da realizzare, come pure inesistente è il rapporto tra scuola ed extra-scuola.

Personalmente, dunque, sono del parere che il recupero vada posto su questi due livelli, tenendo conto sia di chi ha già abbandonato sia di chi rischia di abbandonare.

PRESIDENTE. Ringrazio i nostri ospiti per gli interventi svolti, che sono stati di particolare interesse e passo la parola ai colleghi che intendono porre quesiti o approfondire talune questioni.

VESENTINI. Signor Presidente, vorrei rivolgere alcune domande al professor Franchi e alla dottoressa Segantini. In particolare, vorrei sapere su quale base statistica sono stati raccolti i dati che ci avete fornito perchè a noi, in una precedente audizione, sono stati annunciati dei risultati molto interessanti da parte dell'ISTAT e di un istituto minore di ricerca, mentre poi siamo venuti a sapere che i secondi dati erano desunti da una base di duemila studenti. Ora, in una situazione variegata come quella esistente nel nostro Paese e di cui si sa così poco,

mi pare che dare peso ad un'indagine che si basa su un campione di soli duemila studenti sia del tutto risibile.

È stato detto, inoltre, che se su una base pressochè costante facciamo la somma delle ripetenze e degli abbandoni, questa resta costante. Ebbene, vorrei sapere in che forma vengono calcolate le ripetenze.

Infine, vorrei conoscere le reazioni dei docenti in ordine ai cosiddetti progetti «chiavi in mano».

CALLARI GALLI. Vorrei rivolgere una domanda a tutti gli intervenuti, che ringrazio per aver raccolto il nostro invito. Debbo premettere che dalle audizioni sin qui tenute è emersa una definizione di analfabetismo molto dinamica. Pertanto, siamo arrivati a poter dire che oggi ci troviamo in presenza di una nozione che, più che in passato, è legata al contesto in cui si colloca.

Di conseguenza, vorrei chiedere a ciascuno di voi a quale nozione di analfabetismo ha fatto riferimento nelle ricerche condotte, le cui conclusioni mi sembrano molto diverse rispetto a quanto ci è stato detto in precedenza. Aggiungo subito che non mi riferisco soltanto all'aspetto geografico, anche se sono sicura che all'interno dello stesso contesto geografico si possano trovare forti analogie. In sostanza, voglio dire che i risultati del CISEM sono strettamente connessi con il tipo di popolazione scolastica indagata; certamente, se la medesima indagine venisse svolta in altre zone o in altri contesti, se essa si riferisse al rapporto tra devianza ed analfabetismo, la stessa definizione di quest'ultimo risulterebbe diversa. Pertanto, la differenziazione non dipende esclusivamente dal contesto geografico, ma da una serie più complessa di fattori.

ALBERICI. Signor Presidente, desidero rivolgere delle domande di carattere generale, perchè le ricerche e il materiale di documentazione che sono stati consegnati (come quello del dottor Sommella) li esamineremo con attenzione e li valuteremo successivamente. Mi interessa rivolgere delle domande soprattutto in relazione al rapporto con la scuola, oggetto di un dibattito che si è sviluppato in questa sede e quindi dei nostri lavori parlamentari, a cui hanno fatto riferimento anche i nostri ospiti nelle loro introduzioni.

Dalla lettura di uno dei brani di conversazione registrati la notte di Capodanno emerge una dichiarazione abbastanza sconvolgente dal punto di vista della sua teatralità, ma purtroppo anche nota per quello che riguarda la sua diffusione. Non credo che questa dichiarazione sia soltanto l'espressione di un bambino. Mi riferisco a quel ragazzo che ha detto: «Ma voi dite la scuola? A noi non ci serve. Mai nella mia famiglia e negli amici che conosco uno di noi è diventato professore, ingegnere o assessore!». È anche curioso il fatto che abbia accumulato l'assessore all'ingegnere. Questa è una dichiarazione di assoluta disaffezione nei confronti della scuola, nel senso che il ragazzo ritiene non serva alla propria vita.

Inoltre, ci troviamo in presenza di una particolare realtà; quando una parte consistente dell'adolescenza e della popolazione giovanile si incontra con il percorso scolastico o entra nell'istituzione scolastica, si

registra un processo che abbiamo definito di abbandono, di evasione (le terminologie sono differenziate, tanto che abbiamo previsto di dedicare alcune riunioni della nostra Commissione proprio a tale questione). Mi riferisco a quel dato troppo alto in percentuale, dal quale risultano fenomeni di fuga, di rifiuto, di espulsione dal sistema scolastico.

In questo ultimo periodo abbiamo preso in considerazione l'opportunità e la necessità che l'Italia si metta in sintonia con l'Europa dal punto di vista dei percorsi formativi, almeno in riferimento ai diritti del soggetto. In questo caso - i livelli europei li conosciamo tutti - l'Italia è ad un livello più basso e quindi il primo provvedimento che bisognerebbe adottare, dal punto di vista dei diritti formali, dovrebbe prevedere un'eguaglianza formale dei diritti e delle possibilità.

Nel corso del dibattito parlamentare dedicato al problema del prolungamento dell'obbligo scolastico ed alla riforma del sistema di formazione, è emersa in maniera rilevante una correlazione tra difficoltà scolastica, disagio scolastico (uso deliberatamente una terminologia approssimativa per la varietà dei problemi che sono stati definiti in questo modo), abbandono, evasione, mortalità scolastica in generale e i contenuti, i programmi, la possibilità della scuola di affrontare tali questioni (o meglio impossibilità della scuola ad affrontarle) e la necessità di predisporre degli strumenti che in qualche modo compensino queste difficoltà, attraverso un rapporto diverso con le attività di formazione professionale. Quindi, rivolgerò una domanda in relazione a questo aspetto, la cui risposta può risultare molto utile per i lavori della nostra Commissione. Dalla vostra esperienza e dalle ricerche che avete effettuato, la variabile abbandono-rimotivazione rientra nei percorsi formativi? Il rapporto con la formazione professionale ha un'incidenza? Può essere utilizzato per un'attività di recupero al percorso formativo di questa fascia così ampia? Ha senso affrontare e discutere questo problema? Se ciò ha senso, in che modo - in base alle ricerche che avete effettuato - ci può essere in questo caso una correlazione con l'analfabetismo di ritorno, con l'abbandono e la mortalità nel percorso scolastico? In sostanza, vorrei sapere in che modo, in base alla vostra esperienza e alle ricerche che avete condotto, il rapporto con il sistema della formazione professionale può essere uno strumento che agisce su tale tematica, che a noi interessa affrontare soprattutto dal punto di vista degli strumenti che consentono progressivamente di eliminare questo fenomeno.

FRANCHI. Per quanto riguarda la prima domanda sull'analisi che abbiamo effettuato, devo sottolineare che noi abbiamo utilizzato diverse basi. Abbiamo fatto numerose indagini, anche locali (quindi a campione), tenendo presente il fatto che di norma la situazione milanese rispecchia la media nazionale (cioè considerando il fatto che la situazione milanese è circa un decimo o un dodicesimo della realtà nazionale nel suo insieme).

Per quanto riguarda ciò che è risultato da questa analisi, o si riesce a realizzare quella che prima ho definito l'anagrafe scolastica (cioè qualcosa che deve partire dai comuni e seguire lo studente e la sua carriera scolastica) oppure avremo sempre dati complessivamente approssimativi.

Comunque, fatta questa premessa, devo dire che l'analisi cui prima ho fatto riferimento, quella cioè che ci ha permesso di fare una ricostruzione il più possibile omogenea della situazione, l'abbiamo effettuata sulla base dei dati dell'ISTAT. In sostanza, abbiamo raccolto i dati dell'ISTAT e li abbiamo confrontati con una realtà che conoscevamo meglio (perchè in quel caso le informazioni eravamo riusciti ad ottenerle direttamente, in quanto nella provincia di Milano siamo in grado di assumerle direttamente scuola per scuola). Quindi, tenendo presente questo aspetto, l'analisi, cui ho fatto riferimento si fonda sulle informazioni dell'ISTAT, che hanno tanti difetti, ma che hanno anche il pregio di essere omogenee dal punto di vista dei criteri e quindi danno la possibilità di effettuare un ragionamento d'insieme. Quindi, il tipo di itinerario che prima ho rapidamente tracciato (in ordine al quale si può discutere del singolo valore percentuale, volendo procedere ad un'analisi più raffinata), che ci evidenzia che gli abbandoni non sono sempre stati della stessa quota e che ci sono andamenti molto divergenti ai quali è possibile trovare altre correlazioni, mi pare sufficientemente oggettivo proprio perchè abbiamo assunto tutte le informazioni dall'ISTAT e abbiamo cercato di ricostruirle. Il quadro finale (che è contenuto in un documento che al termine della seduta consegnerò alla Presidenza della Commissione) è appunto quello che prima ho riassunto brevemente. Ciò che sarebbe importante realizzare è una base di partenza dai comuni, cioè un'anagrafe scolastica, che potrebbe fornirci dei dati con grande precisione, anche in relazione alle fasce d'età.

Per quanto riguarda la seconda domanda che mi è stata rivolta, desidero specificare che noi chiamiamo tasso di caduta la somma delle ripetenze e dell'abbandono, che dà una dispersione globale nel sistema scolastico. Questo tasso di caduta non ha subito particolari variazioni nel corso del tempo, cioè mediamente è il dato maggiormente stabile; poi bisognerebbe analizzare indirizzo per indirizzo, e situazione per situazione. Comunque, non è particolarmente variato. Ne segue la necessità di non verificare soltanto la costanza del fenomeno, in quanto la scolarità nel frattempo è aumentata moltissimo.

È importante, inoltre, verificare la versione più accreditata secondo cui più aumenta la scolarità più accrescono le possibilità di crescita della stessa. Trattasi comunque, in questo caso, di una tesi che presenta delle contraddizioni e che è relativamente sostenibile.

Si è in presenza di un andamento diverso tra le due voci che compongono il tasso di caduta della scolarità, ovvero abbandoni e ripetenze. Gli abbandoni della scuola, che erano fortissimi nel periodo 1976-1982, si sono lievemente ridotti e quindi sostanzialmente stabilizzati nel corso di tutti gli anni '80, ancorchè l'indice di scolarità sia cresciuto, nello stesso periodo, fino al 70 per cento. Le ripetenze invece hanno registrato un andamento crescente in corrispondenza della stabilizzazione del livello degli abbandoni.

Tale interpretazione andrebbe sottoposta ad una analisi più puntuale, in correlazione con il fenomeno dell'incremento della scolarizzazione, letto come propensione comune a restare all'interno delle istituzioni scolastiche.

Dal punto di vista dei giovani si registra infatti la tendenza a proseguire negli studi e ad arrivare ad un risultato, che comunque implica una crescente scolarizzazione.

Si tratta di tendenze oggettive che si evincono non solo in base al numero di iscrizioni rilevate, ma anche in termini di permanenza dello studente all'interno dell'istituzione scolastica.

Onde far chiarezza su alcuni aspetti nodali del fenomeno dell'abbandono scolastico, sottolineo l'importanza della comprensione e della conoscenza effettiva degli avvenimenti che fanno seguito alla scelta dell'abbandono. È infatti troppo semplice immaginare che l'abbandono della scuola avvenga *tout court*.

Non esistono analisi puntuali a livello nazionale relativamente ai percorsi effettuati dai giovani nella fase che segue l'abbandono.

Per il futuro sarebbe opportuno orientare le nostre ricerche più verso la verifica del percorso complessivo effettuato dallo studente che abbandona la scuola e meno verso la quantificazione del fenomeno dell'abbandono stesso.

Si potrebbe procedere, per esempio, all'osservazione diretta del fenomeno in un'area che riguardi il 10 per cento della scolarità e che rappresenti un ambito che, sul piano socio-culturale e produttivo, offra maggiori possibilità rispetto ad altre aree.

In tal senso faccio un breve riferimento all'Emilia Romagna, dove ho avuto modo di verificare come la presenza di alcuni fattori particolari induca, da un punto di vista metodologico, a ricorrere ad analisi di carattere locale proprio per l'esistenza di tali specificità.

In generale, il fenomeno dell'abbandono non corrisponde, nella maggior parte dei casi, ad un abbandono *tout court* della situazione formativa. Generalmente dopo l'abbandono della scuola inizia un peregrinare attraverso vari strumenti formativi extra-scolastici quali quelli a cui si faceva prima riferimento.

Di fatto il sistema formativo non scolastico offre numerose altre opportunità che sono anche in correlazione con la scuola, la quale però non riesce ad esercitare un governo su di esse.

Sono moltissimi gli studenti che abbandonano la scuola dopo la frequenza di un anno o due, per iscriversi a corsi di formazione professionale. In questo caso si parla di necessità di un coordinamento dei due livelli formativi, ma in realtà questo governo integrato non esiste.

Considerato il numero di giovani che continuano a frequentare tali corsi, va sottolineata l'importanza di analizzare gli orientamenti che si manifestano dopo l'abbandono. Va ribadito anche che non si può parlare di abbandono scolastico *tout court*, alla luce dei rientri che si riscontrano dopo qualche anno nel sistema scolastico.

Il nostro sistema scolastico non prevede l'istituto del rientro benchè, sul piano statistico, si registri circa il 5 per cento l'anno di rientri. Mentre sempre più diffusa è l'azione oggi svolta dalle scuole private che si sono specializzate proprio nelle operazioni di rientro scolastico.

Stante la connessione tra questo fenomeno e quello dell'abbandono, se ne deduce l'importanza di governare il peregrinare da un sistema formativo ad un altro ed il complessivo dispendio di risorse che si verifica immediatamente dopo l'abbandono della scuola. Tale forma di

governo andrebbe vista come un sistema organico di possibilità e strumenti atto a consentire un effettivo controllo di tali fenomeni. In assenza di un efficace intervento della scuola si rischia di far dipendere da scelte individuali il fenomeno della dispersione scolastica, con conseguente ulteriore dispendio di energie, volontà e possibilità.

Il ricorso alla formazione professionale appare essere un'esperienza molto interessante.

I dati statistici di cui si dispone non sono particolarmente attendibili, ma hanno comunque il merito di porci di fronte alla realtà.

Negli anni '70 si è registrato uno sviluppo della formazione professionale regionale di primo livello.

Nei primi anni '80 si è constatata una presenza prevalentemente maschile nella formazione professionale regionale biennale e triennale.

Considerata la progressiva contrazione del fenomeno nel corso degli anni, la formazione professionale allo stato attuale non si presenta come un settore in crescita ed in sviluppo.

Analizzando poi la composizione degli studenti che frequentano i corsi di prima formazione professionale, si constata che è cresciuta del 50 per cento la popolazione studentesca che proviene dalla frequenza di un anno o due di scuole secondarie superiori.

Non si tratta quindi di giovani di quattordici anni che decidono di non scegliere la scuola per preferire la formazione professionale, bensì di giovani che, dopo aver frequentato uno o due anni di scuola secondaria superiore, decidono di abbandonarla senza però uscire dal sistema formativo. Ne consegue il frequente passaggio alla formazione regionale che finisce, in questo caso, con lo svolgere una funzione supplementare che non corrisponde alla funzione che le appartiene, ovvero essere strumento atto a fornire una formazione attiva.

È vero comunque che la formazione professionale regionale favorisce numerose ed importanti esperienze che consentono il recupero di capacità attitudinali; inoltre consente il recupero di utenze scolastiche che probabilmente, se immesse nella scuola, riporterebbero con molta probabilità un insuccesso. Son questi i casi che - anche sulla base della mia esperienza - possono produrre delle effettive riuscite in campo lavorativo.

Le attività prevalenti dei corsi di formazione professionale sono manuali e vanno a scapito delle attività culturali formative.

È comunque anche vero il contrario, in quanto l'esperienza ha dimostrato che la formazione professionale consente ai giovani, che non avrebbero trovato nella scuola un proprio spazio, di trarne vantaggio soprattutto in campo lavorativo per l'inserimento nella società.

Tuttavia nella scuola vengono realizzati spesso interventi individualizzati volti al perseguimento di obiettivi pratici.

Ancorchè convinto che l'attività di carattere formativo in senso stretto debba essere necessariamente trasferita nella scuola, sottolineo che le attività sviluppate nei corsi di formazione dovrebbero essere caratterizzate da un intervento scolastico consistente, contrariamente a quelle attuali, che sono brevi e di efficacia pressochè nulla.

Va però evidenziato che - contrariamente a quanto avviene nell'ambito dell'attività scolastica - nei corsi di formazione professionale la centralità dello studente trova una più piena realizzazione, in

quanto egli ha la possibilità di intervenire su attività specifiche individualizzate.

Il ragionamento in ordine alla formazione professionale e alla scuola, nell'attuale congiuntura, è più di contenuto e di trasferimento di capacità e di esperienze scientifiche e meno di natura politico-istituzionale.

Questo è il mio parere personale.

BOMPIANI. Io credo che finchè non avremo indagini di adeguata profondità, quali quelle condotte nell'area milanese, non conosceremo mai il fenomeno nella sua ampiezza. Pertanto, sarebbe utile stimolare un processo in tal senso con la predisposizione anche di protocolli volti ad individuare alcuni parametri e quindi collegarsi con altre istituzioni al fine di svolgere un'indagine più ampia.

Detto ciò, sulla base anche dell'esperienza personale, debbo far presente che in certe regioni quella rete plurima di offerte formative, descritta dagli intervenuti, non esiste o, quanto meno, è estremamente lacunosa, presentando un'ubicazione a macchia. Faccio un esempio: se in un paesino di settemila abitanti vi è solo un determinato tipo di istituto scolastico e, viceversa, l'alternativa si trova a venti chilometri di distanza, è ovvio che l'orientamento dei giovani e delle loro famiglie è fortemente condizionato. Pertanto, bisognerebbe approfondire anche questo aspetto, elaborare delle mappe e mettere i risultati in rapporto a tale mappazione perchè è chiaro che in una città di due o tre milioni di persone i dati si possono considerare relativamente omogenei, ma ciò non può valere per una distribuzione territoriale estremamente differenziata.

Tutto ciò premesso, la domanda specifica che vorrei rivolgere ai nostri ospiti concerne il peso che hanno le famiglie nelle scelte degli studenti. A tale riguardo, sarebbe utile svolgere delle indagini a doppio senso, ossia interrogare prima il ragazzo per conoscere il suo orientamento ed i motivi della scelta di un certo indirizzo scolastico e quindi, in separata sede, ascoltare i genitori per stabilire quali sono i loro intendimenti. A mio avviso, è molto importante determinare, anche nell'attuale situazione italiana, il grado di libertà di cui dispone il giovane in una fase formativa ancora così labile, quale quella adolescenziale. A volte, infatti, la scelta di un determinato indirizzo o quella di proseguire o meno la scuola tradizionale è legata a fattori occasionali che andrebbero studiati caso per caso. Inoltre, occorrerebbe condurre in tal senso un'indagine mirata più sulla qualità che non sulla quantità, prendendo, come campione, tre o quattro regioni del Nord e tre o quattro regioni del Sud per poi andare a studiare qualche decina di casi in profondità, anche in rapporto alla volontà del ragazzo, al suo grado di maturità e alle sue informazioni. Probabilmente, la mancanza di logica, emersa da alcune indagini, deriva dal fatto che l'assorbimento di gran parte delle nozioni e delle informazioni avviene attraverso i grandi mezzi di comunicazione piuttosto che attraverso lo studio delle materie scolastiche.

In conclusione, dunque, bisognerebbe avere un'idea più precisa di quello che è il rapporto tra la famiglia e il ragazzo rispetto all'indirizzo di vita che s'intende scegliere.

SEGANTINI. Signor Presidente, vorrei rispondere alla domanda formulata dal senatore Vesentini in merito all'accoglienza riservata dai docenti ai cosiddetti progetti «chiavi in mano». Premetto che l'*équipe* di lavoro ha immaginato il corpo insegnante, in astratto, sempre come una controparte, mentre poi quando siamo andati a presentare le unità didattiche e a lavorare con i consigli di classe, abbiamo riscontrato, con soddisfazione, una reazione positiva degli insegnanti. Questo per due motivi. Il primo è che ormai tra i docenti è talmente diffuso un senso di malessere ed è talmente sofferta l'inutilità del proprio lavoro che qualunque nuova proposta è vista in modo positivo, in quanto rappresenta, in ogni caso, qualcosa che si può fare per cambiare la situazione.

La seconda ragione risiede nel fatto che l'insegnante degli ultimi dieci anni è sempre più desideroso di ricerca; pertanto la formula «chiavi in mano», presentandosi sotto tale aspetto, viene in qualche modo accettata. Debbo aggiungere però che, al di là di queste due considerazioni, abbiamo registrato sempre, da parte dei docenti, un atteggiamento di creatività. Infatti, una volta assorbita l'idea di poter utilizzare queste unità, ogni incontro con gli insegnanti ha portato a degli aggiustamenti delle stesse, sulla base della singola situazione. Quindi, possiamo dirci soddisfatti dell'esperimento.

Quanto poi al tipo di analfabetismo incontrato nelle nostre indagini, debbo dire che, basandosi la nostra ricerca sulla scuola secondaria superiore, ci siamo trovati di fronte a persone già, in qualche modo, selezionate. Infatti, se è vero che sempre più utenti proseguono gli studi, è altrettanto vero che quei fenomeni di devianza e di emarginazione difficilmente si riscontrano anche nel biennio. Inoltre, faccio notare che noi abbiamo preso in considerazione l'utenza di tutti gli istituti della scuola secondaria superiore, ma non quella relativa alla formazione professionale, il che ha comportato un'ulteriore scrematura della nostra ricerca.

Peraltro, abbiamo evidenziato non soltanto delle grosse capacità logiche e cognitive o - come ha sottolineato prima il collega - una forte mancanza di rapporto positivo con il sapere, la conoscenza e la cultura (che è un rilevante indicatore di analfabetismo), ma abbiamo anche verificato gli attuali limiti della scuola media inferiore. Nonostante il fatto che abbiamo indagato a lungo sulla scuola media inferiore, nonostante il fatto che ci siano delle iniziative molto importanti (se posso esprimere un'opinione personale, devo dire che a mio avviso i programmi della scuola media inferiore sono formulati centomila volte meglio di quelli della scuola secondaria superiore, come d'altra parte i meccanismi di lavoro degli insegnanti, dal punto di vista della qualità e della quantità), abbiamo riscontrato un processo d'individualizzazione dell'istruzione che comunque porta a scarsi risultati.

Fatta questa premessa e comunque non volendo criminalizzare l'attuale scuola media italiana, è inutile nasconderci dietro un dito: la scuola media italiana non raggiunge gli obiettivi che si è posta, non dà una base solida e non consegue uno *standard* minimo accettabile per tutta l'utenza, che comunque penalizza. Quindi, stiamo parlando di analfabetismo latente e anche d'incapacità di assicurare una base, come quella che dovrebbe dare la scuola media.

Volendo comunque attivare un intervento di fattibilità nell'attuale ordinamento, abbiamo ulteriormente scremato i problemi che presenta il nostro alfabetismo, perchè necessariamente si deve osservare che le rilevanti questioni di devianza e di emarginazione richiedono strutture, strumenti ed interventi legislativi che sono al di sopra delle nostre possibilità (e che quindi necessariamente non potevano essere presi in considerazione).

Desidero sottolineare un altro aspetto che ritengo molto importante, a cui mi sono già riferita nel mio precedente intervento. Noi ci siamo occupati di dispersione di capacità, e quindi di analfabetismo latente, non solo in riferimento alle situazioni di palese insuccesso scolastico, ma anche in relazione alle situazioni di successo scolastico. In Italia, come è stato giustamente evidenziato da molti studiosi, si registra una dispersione anche in relazione a studenti che sono mediamente sufficienti da un punto di vista scolastico (quelli del cosiddetto 6). Ritengo che in Italia stiamo assistendo ad una perdita sociale e culturale delle nuove generazioni, perchè comunque non attiviamo tutto il potenziale che i giovani hanno dentro di sé. Quindi, anche il risultato che viene formalmente e burocraticamente sancito come positivo (c'è addirittura la promozione da una classe all'altra), ritengo che dentro di sé nasconda una latente dispersione di potenzialità dei nostri giovani.

Inoltre, desidero aggiungere una considerazione a quelle che ha già espresso il professor Franchi in relazione al rapporto della scuola con gli strumenti necessari e compensativi, anche rispetto alla possibilità di un prolungamento dell'obbligo scolastico. A prescindere da quanto ha dichiarato il professor Franchi, ritengo che una nuova scuola con un nuovo obbligo scolastico sia assolutamente urgente: non si discute nemmeno su tale esigenza. Penso che la tendenza favorevole dei giovani verso il prolungamento dell'obbligo scolastico dentro di sé nasconda molti presupposti, ma anche un diritto all'accesso alla scuola. Tuttavia non soltanto è necessario un rapporto di integrazione, ad esempio, con la formazione professionale, ma è necessaria anche una proposta che riguardi le finalità e le nuove metodologie. Un prolungamento dell'obbligo scolastico che dà soltanto finalità, sia pure nuove e con bellissimi programmi disciplinari, sia pure con delle nuovissime metodologie, non avrà l'efficacia che dovrebbe avere se non presuppone al suo interno degli spazi (anche fisici), dei tempi da dedicare ai giovani nel momento della formazione (momenti che non possono essere rappresentati soltanto dall'italiano, la storia e la geografia). Sono necessari dei momenti di accoglienza piuttosto che dei momenti che formino le capacità interdisciplinari, che devono essere sanciti da un provvedimento; mi riferisco a degli spazi, a delle competenze professionali, a delle nuove figure d'insegnamento con i relativi tempi che vanno considerati. Se esaminiamo i progetti di legge sul prolungamento dell'obbligo scolastico, possiamo notare che pur contenendo dei bei programmi chiudono a 36 ore tutto questo discorso.

SOMMELLA. Desidero brevemente puntualizzare quel dato che prima ho richiamato, anche per attenuare l'allarme e la preoccupazione che ha suscitato nell'ambito della Commissione. Il tasso di criminalità nella città è ricavato dalle nostre matricole ed è composto da due fattori

che poi aggregiamo. Esso viene calcolato in base al numero degli ingressi nel sistema penale minorile dai vari quartieri della città e al numero delle denunce. Da questi due elementi abbiamo ricavato la percentuale del 58 per cento. La città di Napoli, siccome esprime un maggior numero d'ingressi nel sistema penale minorile, per noi ha un maggior indice di attenzione alla criminalità rispetto alla provincia.

Considerando il problema dei ragazzi della marginalità e della devianza, non soltanto da un punto di vista geografico (come ci invitava a fare un componente della Commissione), cioè non volendo parlare soltanto dei ragazzi in relazione al contesto lavorativo e a quello della città, ritengo che si debba fare molto sinteticamente e rapidamente, sull'analisi dell'abbandono e dell'analfabetismo, una riflessione più ampia che riguardi anche gli aspetti esterni al fenomeno stesso. In sostanza, il fenomeno dell'abbandono dovrebbe essere considerato prima, durante e dopo. Voglio riferirmi, cioè, ad alcuni aspetti culturali che incidono su questo problema di grande rilevanza. Desidero segnalare in rapida sintesi, senza approfondirli nè dare spiegazioni per evidenti ragioni di tempo, cinque elementi che definisco di controvalore (sono elementi di valore anche positivo, ma in questa vicenda sono vissuti come controvalori, dai bambini, dai ragazzi e dai giovani soprattutto nell'età adolescenziale che va dai 12 ai 18 anni) ed i motivi per cui si sono formati e sono maturati, elementi che poi vengono assorbiti e rappresentati come forma di vita. Ritengo molto utile tale segnalazione. Il primo elemento è costituito dal fatto che i bambini e i ragazzi che abbandonano la scuola avvertono un grande disorientamento. Un altro elemento importante è il controvalore che danno al danaro (ciò si riscontra nel luogo dove lavoro, ma anche in altre sedi). Il valore che si dà al denaro, peraltro, è un controvalore che non contempla il risparmio. Il denaro serve per acquistare prestigio, identità, per comprarsi la simpatia ed anche il consenso del compagno. Credo poi di poter segnalare quale elemento di controvalore anche il falso concetto che si ha dell'autonomia. Spesso il contesto di vita che i ragazzi abbandonano è un contesto nel quale essi sono lasciati abbastanza liberi (se non abbandonati a se stessi). Voglio dire che l'abbandono scolastico è collegato ad un'altra forma più ampia, più complessa e più preoccupante di abbandono: l'abbandono del bambino in quanto tale che, quindi, si muove e risponde assorbendo quello che riesce a recepire nel proprio contesto, innanzi tutto per sopravvivere. Questi ragazzi dimostrano di avere un buon tasso di intelligenza e di comprensione e quindi manifestano tale capacità di verificarsi, di porsi in contatto con gli altri. Infatti, nelle città del Sud risulta abbastanza accettato che per questo tipo di bambini sia molto sviluppato il rapporto con la realtà e soprattutto con gli adulti, senza troppe mediazioni; vengono saltate, in pratica, alcune fasi normali del processo pedagogico di evoluzione.

A questo punto, ritengo che i controvalori risiedano nell'idea che queste fasce di bambini hanno della scuola e quindi dell'abbandono.

L'abbandono scolastico rappresenta un grave problema non soltanto per la perdita sociale, ma anche perchè esprime un indice molto alto di inquietudine e di difficoltà del bambino nel rapportarsi con gli altri.

Ritornando al contenuto dei controvalori, si può parlare dell'importanza che viene attribuita al prestigio, che costituisce, di fatto, un falso concetto diffuso, prodotto ed inculcato attraverso la visione dei *mass media* e dei giornali.

Questi bambini, che non frequentano le scuole o che negano addirittura la stessa istituzione scolastica, sono convinti che per contare nella vita sia indispensabile comandare e bruciare le tappe per potersi impossessare degli strumenti materiali che consentano di dominare gli altri.

In alcune scuole, dove è stata svolta un'attenta ricerca in merito, le risposte dei bambini in ordine agli elementi necessari per poter vivere dignitosamente corrispondono alle argomentazioni che ho appena esposto.

Un altro elemento più caratteristico - circoscritto soprattutto ad alcune zone, come Catania e Napoli - è costituito da un diffuso principio di illegalità, che attraversa anche la vicenda dell'abbandono.

In realtà, se non esiste un controllo da parte dei genitori, che hanno altri impegni, se i ragazzi comprendono che il non andare a scuola non genera problemi, l'abbandono diventa automatico, non solo rispetto alla frequenza, ma anche rispetto all'impegno, in generale, dello studente.

L'ultimo e più specifico controvalore è quello della protezione. In realtà i ragazzi di cui ho raccontato la storia sono giovani che hanno imparato ed imparano molto dalla strada. La strada infatti rappresenta oggi un importante strumento negativo d'acculturazione e di educazione alla violenza.

Tra tali ragazzi è diffusa la convinzione che, se non si riesce a completare un percorso scolastico, non resta che il lavoro, inteso come sfruttamento da parte di esterni, se non addirittura nell'ambito della stessa famiglia. Di fronte a tale realtà il giovane opta per la necessità di trovare una protezione, tipico sottovalore, particolarmente inquietante, delle zone dell'Italia meridionale.

Si può anche pensare all'aspetto culturale di tale fenomeno al di fuori del contesto geografico. Tali tematiche, particolarmente interessanti, meriterebbero un approfondimento, soprattutto con riferimento al tema dell'abbandono scolastico.

FRANCHI. Ho a disposizione alcuni dati, relativi alle motivazioni ed alle scelte compiute dai giovani, con riferimento alla vita scolastica, elaborati a seguito di una ricerca nazionale commissionata dal Ministero della pubblica istruzione in collaborazione con l'Università Cattolica.

Da tali dati si evince una influenza dei genitori di circa il 20-21 per cento sulle motivazioni delle scelte, ancorchè il 25 per cento di tali motivazioni sia del tutto soggettiva. Un'influenza sulla motivazione della scelta viene esercitata per circa il 10 per cento dagli amici, all'atto in cui inizia la frequenza della scuola ed il relazionare con i propri pari, che costituisce un momento che diventa sempre più trainante.

Invece, l'influenza dei consigli dei professori si attesta intorno al 4 per cento.

Si tratta di un'indagine nazionale che ha trovato un serio riscontro in quegli ambiti dove la componente soggettiva è più forte e, soprattutto, nelle analisi svolte localmente nella città di Milano e nella sua provincia.

Da queste ricerche si è avuto modo di constatare che una grande quantità di motivazioni può essere riferita a scelte individuali.

È emerso inoltre che l'88 per cento dei giovani è spinto verso un determinato tipo di studio dai genitori e dagli insegnanti che, come consiglio, influiscono per il 15 per cento, mentre gli amici hanno una influenza pari al 18 per cento.

Al di là dei valori percentuali, le motivazioni risultano essere fortemente soggettive e determinate anche dalla forza trainante del gruppo dei pari presente nella scuola. Ancorchè non particolarmente consistente, non è da sottovalutare l'influenza della famiglia, mentre trascurabile è l'incidenza della scuola.

Il CENSIS l'anno scorso ha pubblicato una lunga inchiesta sull'abbandono basata, oltre che sulla quantificazione del fenomeno, anche sulla formulazione di quesiti agli insegnanti in ordine alle cause dell'abbandono.

Ne è emersa la seguente graduatoria: al primo posto il disinteresse dei genitori; al secondo posto la mancanza di interventi extra-scolastici; al terzo posto le carenze linguistico-culturali; al quarto posto le lacune degli allievi e la scarsa preparazione conseguita negli anni scolastici precedenti; al quinto posto il disinteresse dei ragazzi, e tutto questo in un'istituzione scolastica in cui, su 100 studenti che si iscrivono in prima media, solo 10 arrivano alla laurea (la scuola secondaria superiore da sola è responsabile del 50 per cento di questa caduta di presenza scolastica, in quanto non è in grado di assolvere alle proprie funzioni).

Costituisce una sorpresa il fatto che gli insegnanti, interrogati per esprimere le cause che, a loro avviso, sono alla base di tale fenomeno, non hanno individuato alcuna causa che riguardasse l'istituzione scolastica. Si tratta di un paradosso, che deve essere sottolineato con forza.

CALLARI GALLI. Invito gli intervenuti a fornire alla Commissione tutta la documentazione che ritengono possa essere utile ai fini dell'indagine.

PRESIDENTE. A nome dei Commissari e mio ringrazio il dottor Sommella, il professor Franchi, la professoressa Segantini ed il dottor Detti per aver partecipato alla riunione odierna.

Rivolgo inoltre loro l'invito a farci pervenire tutta la documentazione che può essere utile ai fini del nostro lavoro.

Poichè nessun altro domanda di parlare, dichiaro conclusa l'audizione.

Il seguito dell'indagine conoscitiva è rinviato ad altra seduta.

I lavori terminano alle ore 12.

SERVIZIO DELLE COMMISSIONI PARLAMENTARI

Il Consigliere parlamentare preposto all'Ufficio centrale e dei resoconti stenografici

DOTT. GIOVANNI LENZI