

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

5° Resoconto stenografico

SEDUTA DI MARTEDÌ 28 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, 22	PAGNONCELLI	Pag. 15
CALLARI GALLI (Com.-PDS)	3, 21	VERTECCHI	10
OSSICINI (Sin. Ind.)	4		
VESENTINI (Sin. Ind.)	3, 4		

Intervengono, ai sensi dell'articolo 48 del Regolamento, il professor Lucio Pagnoncelli, ordinario di pedagogia presso l'università «La Sapienza» di Roma e il professor Benedetto Vertecchi, ordinario di teoria e storia della didattica presso la stessa università.

I lavori hanno inizio alle ore 9,40.

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 professor Lucio Pagnoncelli, ordinario di pedagogia presso l'università «La Sapienza» di Roma e del professor Benedetto Vertecchi, ordinario di teoria e storia della didattica presso lo stesso ateneo.

Ringrazio anzitutto gli intervenuti ed in particolare il senatore Ossicini, che partecipa alla seduta anche in qualità di professore ordinario di psicologia presso l'università «La Sapienza».

Riprendiamo l'indagine conoscitiva in titolo, sospesa nella seduta pomeridiana del 21 gennaio 1992.

VESENTINI. Signor Presidente, prima di dare inizio alle audizioni, desidero avanzare la proposta che i membri della Commissione possano formulare quesiti ai quali gli esperti forniscano risposta nel corso dei loro interventi.

PRESIDENTE. Poichè non si fanno osservazioni, così resta stabilito.

CALLARI GALLI. Accogliendo l'invito del collega Vesentini, vorrei indicare ai nostri ospiti alcuni temi sui quali desidererei dei chiarimenti nel corso dell'indagine. Il primo concerne la natura del rapporto tra quelle che possono essere le ulteriori conoscenze che l'acquisizione scolastica, tramite la rialfabetizzazione, comporta e quello che è poi il rapporto che l'individuo ha con le norme e le regole di comportamento della nostra società. Tale problema, in termini assai generali, era stato qui accennato nell'intervento del professor Oliverio che aveva visto alcune possibilità di correlazione - che per la verità mi sembra egli avesse escluso - tra sviluppo dei sistemi cognitivi ed acquisizione del mezzo alfabetico.

Il secondo problema è stato invece aperto, a mio avviso, dall'intervento qui svolto dalla dottoressa Farinelli, la quale ha parlato in particolare del rapporto esistente tra le possibilità che un individuo adulto ha di continuare ad acquisire conoscenze nel corso della sua vita e la preparazione di base che ha ricevuto. In altre parole, la nostra società, che sembra orientata, almeno a parole, verso la necessità di una formazione continua sia per l'addestramento al lavoro sia per la

partecipazione alla vita sociale e culturale, sembra, sulla base di alcune ricerche e dati qui riferiti, avere invece una notevole percentuale di persone che dalla loro preparazione di base non riescono poi a proseguire, sia come volontà di formazione sia come vera e propria capacità, anche se è molto difficile distinguere tra questi due aspetti.

Altro punto importante su cui vorrei richiamare la vostra attenzione è quello dei diversi tipi di analfabetismo che si stanno sviluppando. Infatti, c'è l'analfabetismo che deriva dalla sottoutilizzazione dell'istituzione scolastica, c'è l'analfabetismo di ritorno, ci sono analfabetismi di tipo secondario, cioè settoriali, concernenti l'incapacità dell'individuo di passare da un settore di conoscenza all'altro. Inoltre, in una società in cui i contatti con lingue e culture diverse sono sempre più numerosi e destinati a crescere, occorrerebbe sperimentare nuove metodologie di apprendimento che possano fornire una soluzione a queste tendenze emergenti. Occorrerebbe immaginare nuove tecniche, nuovi mezzi, con tempi e spazi diversi dagli attuali, che permettessero un processo di apprendimento nuovo e che accompagni l'individuo per tutta la vita.

VESENTINI. Signor Presidente, a mio avviso uno dei punti di fondamentale importanza per questa audizione concerne la definizione di analfabetismo e le sue ricadute. Ad esempio, per rifarmi ad una nobile polemica recentemente comparsa sui giornali tra un nostro collega ed il noto direttore di un giornale su chi legge libri e chi non legge, si può restare analfabeti pur leggendo libri? Cosa vuol dire analfabetismo nel rapporto con la società moderna? Vuol dire possedere alcuni strumenti di comunicazione, alcune metodiche che mettano in grado di leggere, scrivere e far di conto? Ricordo che Salvemini definiva un intellettuale colui che - se non sapesse leggere e scrivere - tutti prenderebbero per imbecille.

La seconda questione concerne l'analfabetismo di base e ciò che significa in giovane età non riuscire a mettersi in contatto con la società. Un giudice del tribunale minorile di Napoli diceva che significa consegnarsi sicuramente alla malavita, giacchè quest'ultima fornisce anche quel calore e quella cultura di cui si sente la carenza quando si vive al di fuori. Al professor Oliverio avevamo chiesto se tale forma di analfabetismo iniziale si potesse in qualche modo controllare e verificare in certi comportamenti anomali, se addirittura si potesse associare a comportamenti devianti in termini di percezione del tempo e dello spazio.

OSSICINI. Risponderò per quanto posso alle domande che mi sono state formulate, anche se devo premettere che io parto da un'ottica particolare. Infatti, insegno psicologia dell'età evolutiva da una quarantina d'anni all'università e le mie esperienze più importanti sono quelle che ho maturato sul campo: dal 1947 lavoro in un centro medico psicopedagogico che fondai insieme al professor Borrea, nel quale si curano gli *handicaps* e il disadattamento dei bambini.

I problemi dell'analfabetismo di ritorno o iniziale si collegano al disadattamento delle forme psicotiche e di quelle caratteriali, alcune puramente reattive di carattere ambientale. Il primo consistente problema riguarda fundamentalmente quel tipo di analfabetismo che

deriva dal modo in cui ci si occupa degli handicappati nella scuola. In Italia è stata vinta una battaglia teorica e ne stiamo perdendo una pratica: siamo riusciti a far accettare gli handicappati a qualsiasi livello scolastico, ma quasi mai siamo riusciti a modificare la struttura scolastica per far sì che l'isolamento di questi soggetti venga a cadere. L'isolamento, invece di essere esterno, è interiore: invece di essere solo fuori dalla scuola, l'handicappato è solo all'interno di una struttura scolastica che tenta di provvedere con gli insegnanti di sostegno, i quali non sono preparati specificamente per affrontare i vari tipi di *handicap*. Infatti i problemi più drammatici derivano non più dagli *handicaps* motori, che possono essere superati abbattendo le barriere architettoniche, o da quelli sensoriali, ai quali con alcuni limiti si può porre rimedio con degli strumenti tecnici: le difficoltà maggiori derivano, per esempio, dalle forme di autismo precoce infantile o da casi analoghi. Gli insegnanti di sostegno non hanno alcuna preparazione specifica di fronte a tali problemi e sono privi di strumenti di intervento: tutt'al più possono offrire ausili di tipo doposcuola o forme di ripetizioni, che non hanno alcun significato dal punto di vista dell'assistenza al soggetto handicappato e che anzi tendono ad isolarlo in modo ancora peggiore. Assistiamo a casi davvero spaventevoli: ho una casistica enorme di soggetti che arrivano a conseguire il diploma di terza media rimanendo analfabeti; vengono mandati avanti, seguono tutto il corso scolastico, ma riescono al massimo a leggere e a scrivere, certo non a far di conto.

Si tratta di un problema drammatico per vari aspetti in quanto si parla di soggetti realmente analfabeti: qualcuno apprende qualcosa e poi la disperde nel tempo.

Occorre considerare, poi, che questi casi sono sempre più numerosi e costituiscono una percentuale sempre maggiore all'interno dei soggetti handicappati, sia perchè, come dicevo prima, fortunatamente gli handicappati tenuti fuori dell'ambiente scolastico sono sempre più rari; sia perchè gli *handicaps* di carattere motorio stanno percentualmente diminuendo, vista la diffusa prevenzione per malattie come la poliomielite ed altro. I progressi della medicina hanno portato ad una riduzione degli handicappati motori, i quali potevano adempiere in qualche modo ai propri obblighi scolastici, ma sono notevolmente aumentati gli *handicaps* legati a problemi psichici. Abbiamo nelle scuole soggetti di trent'anni che continuano a frequentare le classi senza alcuna prospettiva. Cosa possono fare a trent'anni quando imparano mestieri inutili ed obsoleti come la lavorazione del cuoio? Non si può vedere un uomo di trentacinque anni continuare ad andare a scuola a fare cestini o cinte, con la prospettiva di farlo per tutta la vita. È un problema molto rilevante anche perchè, come dirò, esistono delle possibilità di scolarizzazione. Per esempio, non ci si occupa di tutta l'attività espressiva: uno degli aspetti fondamentali in molti disturbi psichici è che mentre l'attività corticale è piuttosto modesta, l'attività affettiva ha una grande importanza. Le attività legate alla corteccia cerebrale sono quelle culturali; poi c'è la parte espressiva, come il canto, la pittura, la danza, tutte attività nelle quali questi soggetti potrebbero riuscire se solo fosse dato loro modo di curarle. Tutto il linguaggio espressivo, quello musicale, quello del movimento del corpo

– la cosiddetta danza-terapia – quello canoro, l'esercizio della pittura sono campi non sperimentati anche se molti di questi soggetti hanno doti notevoli. Mi occupo della pittura di bambini *Down* ed in molti casi sono stati raggiunti risultati positivi dal punto di vista tecnico ed espressivo: abbiamo bambini che tengono mostre di pittura molto interessanti, che dipingono a livello professionale. Sono riuscito ad ottenere personalmente questi risultati per ragioni occasionali, ma le strutture scolastiche ignorano tutto il campo delle attività espressive.

L'insieme di questi problemi risulta aggravato a seguito delle fughe in avanti che sono state compiute. L'insegnamento globale, per esempio, la globalizzazione dell'apprendimento legato ai concetti costituisce certamente un passo in avanti, ma può creare grossi problemi ai soggetti affetti da *handicaps* di natura psichica. In molti casi è molto più utile il vecchio metodo di apprendimento per sommativa, che consentiva di arrivare al concetto sommando i singoli elementi. Non si può imperniare l'attività scolastica in favore di questi soggetti su un solo tipo di insegnamento, poichè per certi versi esso può costituire una conquista, ma per altri può contribuire ad aggravare i problemi. Ci sono casi in cui soggetti che potrebbero arrivare al concetto per mezzo del vecchio metodo sommatorio rimangono fermi di fronte all'insiemistica.

A queste considerazioni ne dovremmo aggiungere una più generale: con tutto lo sviluppo dei *mass media* e dei fumetti si sta privilegiando l'immagine in movimento sull'astrazione. Nella nostra cultura il linguaggio astratto è ormai mortificato dalle immagini in movimento offerte dalla televisione o dai fumetti: da quando nascono, i bambini vengono bombardati da questo tipo di immagini e ciò costituisce una regressione di fronte alla possibilità di alfabetizzazione. È un problema che va affrontato in modo strutturato e differenziato, a seconda dei modelli di integrazione. Senza contare, poi, che dalle indagini che abbiamo condotto risulta che nel sistema scolastico sono aumentati gli ottimi e i pessimi e stiamo perdendo la categoria di mezzo. Ma l'insegnamento dovrebbe tendere proprio a creare una cultura media: invece abbiamo la polarizzazione degli estremi e gli studenti sono o di estrema raffinatezza o ignorantissimi. La via di mezzo non esiste. Credo che questo sia il prodotto di un rapporto scolastico che non funziona.

Altro problema consistente è quello dei linguaggi, dal quale derivano tre ordini di difficoltà: da una parte ci sono gli handicappati, che hanno i loro linguaggi; dall'altra, la sempre maggiore presenza, a seguito dell'urbanizzazione, di dialetti e di lingue estere fa sì che le problematiche scolastiche derivino anche da soggetti che hanno il linguaggio della famiglia trapiantata in città o che devono passare da altre lingue a quella italiana.

Sono grossi problemi che vanno valutati. Per esempio, l'apprendimento delle lingue straniere nella scuola può trasformarsi in un ostacolo all'alfabetizzazione in quelle realtà dove non è ancora avvenuto il passaggio dal dialetto alla lingua italiana.

L'impatto con l'istruzione diventa ancora più drammatico per gli immigrati dal Sud e da altre zone, per i bambini di razze diverse, nonché per quelli provenienti da diverse regioni d'Italia, come Calabria, Sicilia e Puglia. Un altro problema è dato dalla convinzione erronea che il

legame con la realtà sociale circostante ed una più forte interazione con essa possa essere dato dall'insegnamento delle attività pratiche e manuali.

Senza con ciò condannare l'apprendimento delle capacità manuali, bisognerebbe rivedere le forme di acculturazione e la conoscenza del funzionamento della realtà che circonda il bambino.

Va sottolineato poi il sempre più pressante problema dei linguaggi vecchi e nuovi che sono presenti nell'istituzione scolastica.

Mi riferisco per esempio all'invasione dei *computers* che ormai avviene in maniera incontrollata, soggettiva e personale, talvolta utilizzata dagli insegnanti anche in modo poco preciso e scarsamente finalizzato.

Si è in presenza di un sommario di vecchie e nuove forme di linguaggio che si confondono e si sovrappongono tra loro. Ciò avviene per la scarsa organizzazione delle strutture scolastiche, che rende difficile un intervento psicopedagogico efficace.

Al riguardo andrebbe affrontato il problema di chi deve svolgere un intervento psicopedagogico nella scuola. Per esempio, nel rapporto tra istituzione scolastica ed unità sanitarie locali, volto ad affrontare le problematiche scolastiche di comune interesse, si pone il problema del ruolo dello psicologo, che non deve comunque sostituirsi all'insegnante, ma deve rappresentare un elemento esterno che apporta il proprio contributo professionale alla scuola.

Oggi invece si incappa in gravi problemi di organizzazione, che richiederebbero soluzioni fondamentali, pronte e certe.

Si è in presenza di una scuola caotica e disordinata che nell'aggiornarsi peggiora; una nuova scuola, fatta di toppe, che non funziona. Era forse preferibile la vecchia scuola che, se non altro, era caratterizzata dall'unicità.

Allo stato attuale manca storicamente una forma di integrazione familiare. In passato le famiglie erano più numerose (io per esempio sono il primo di otto figli) e la dialettica fra ragazzini si risolveva in ambito casalingo, dove si manifestavano anche forze di socializzazione contrarie.

Al giorno d'oggi si assiste prevalentemente alla diffusione dei figli unici che, quando escono da scuola, non godono più di quello che poteva essere un effettivo momento di autonomia per i bambini, come il trovarsi tra loro, lo smussare determinate difficoltà ed il riuscire a comunicare. Ormai ciò non avviene né in casa né nell'ambiente sociale, ed a scuola si verifica difficilmente.

L'istituzione scolastica deve diventare protagonista del processo di formazione dei giovani, considerata soprattutto la loro lunga permanenza in tale struttura.

Si tratta di un processo di rinnovamento della scuola, che deve necessariamente realizzarsi sulla base di precisi criteri.

È necessario ristudiare le tematiche dell'apprendimento e tutte le forme di comunicazione della conoscenza, tenendo conto che le questioni fondamentali su cui si basava la pedagogia pratica non esistono più.

La divisione del linguaggio cosciente dal linguaggio incoscio rappresenta un problema astratto. Infatti molti dei blocchi dell'appren-

dimento che si manifestano nei bambini, più che di natura intellettuale, sono di natura affettiva. Nel bambino la conoscenza primaria avviene prima di tutto inconsciamente, a livello di percezione subliminale, mentre la conoscenza a livello razionale si sviluppa solo successivamente.

La percentuale di bambini non stimolati all'apprendimento è altissima; ne consegue la formazione di una sorta di barriera che ostacola una buona utilizzazione delle capacità cognitive. In questo caso il bambino non riesce più ad utilizzare gran parte dei meccanismi cognitivi secondari ed arriva ad un'astrazione degli elementi di conoscenza della realtà secondo un criterio che è tipicamente affettivo. Affettivamente la conoscenza avviene a livello inconscio e viene poi espressa attraverso il linguaggio inconscio. Tale aspetto è molto importante se si considera che il linguaggio inconscio prescinde dal nesso di casualità e dal principio di contraddizione: l'inconscio può essere se stesso ed il suo contrario.

È particolarmente difficile aiutare soggetti che hanno sviluppato una costruzione inconscia affettiva, considerato che attualmente molti disegni comportamentali che la scuola propone sono astratti, intellettivi, morali ed affettivi. I blocchi dell'apprendimento, per esempio, cessano solo in caso di risoluzione affettiva del rapporto scolastico.

Nell'ambiente sociale invece si acquisiscono generalmente dei codici comportamentali in relazione a quelli che sono i propri desideri e bisogni. In questo caso si affronta però un discorso che presenta problematiche particolarmente complesse e di difficile soluzione.

È necessario capire che, considerato che il bambino viene scolarizzato a partire dall'asilo nido e così via nelle scuole successive, si ha una forte acquisizione della realtà in modo inconscio ed affettivo, acquisizione sulla quale il bambino costruisce poi delle proprie forme di astrazione.

Più volte è stato affrontato il problema relativo alla capacità di comprensione da parte del bambino di ciò che può eventualmente fargli paura. Tale comprensione avviene affettivamente se non si spiega che le favole che incutono paura non corrispondono a situazioni vere e reali. Allo stesso modo è pericoloso incutere nel bambino il timore dell'orco in quanto la paura potrebbe essere razionalizzata in una punizione di tipo castrativo.

Una favola paurosa invece può essere stimolante, nei limiti in cui si è in presenza di fantasia. Si tratta comunque di un discorso molto complesso, che non può essere affrontato in questa sede.

Tale discorso comunque si riaggancia alla questione in base alla quale la figura dello psicologo dovrebbe essere introdotta nella scuola non secondo i criteri ed i principi della vecchia psicologia, bensì secondo quelli della psicologia dinamica.

Non si può pensare che il problema dell'analfabetismo possa essere risolto attraverso forme e soluzioni didattiche anche rese più moderne mediante nuovi criteri di acquisizione.

Bisogna altresì creare degli interventi di interrelazione.

Mi riaggancio al problema più volte sollevato sul significato da attribuire alla lettura dei libri in termini di conoscenza e di sapere.

A mio avviso si tratta di acquisire altri strumenti di conoscenza: il libro è soltanto un pretesto conoscitivo. Gli strumenti a cui mi riferisco devono invece consentire e sviluppare una conoscenza che favorisca l'inserimento del soggetto nella vita di gruppo. La scuola attuale forma e non informa. È possibile dimenticare la data di nascita di Garibaldi, ma tale forma di conoscenza deve essere utilizzata come strumento per la comprensione della realtà.

Vi è poi un altro fenomeno complesso che è legato agli ambienti che consentono la formazione e la conoscenza del bambino, che è sottoposto a stimolazioni sia intellettive che fattive. La crescita del bambino infatti avviene ormai in tempi sempre più ridotti non solo a livello scolastico, ma anche nell'ambiente sociale e familiare in cui vive.

L'elemento dell'acculturazione costituisce una base formativa fondamentale e, in tal senso, l'analfabetismo va inteso in maniera moderna ovvero come acquisizione di strumenti di interpretazione della realtà.

Si potrebbe invece fare una statistica di tutti gli strumenti che la scuola offre che non sono usabili, in quanto l'offerta degli stessi avviene in modo non sistematico ed organico.

Al riguardo posso riportare alcuni esempi, come quale sia il significato in termini di sviluppo culturale del continuare a consigliare ai bambini le buone letture. Viene infatti da domandarsi quali siano queste buone letture.

Il problema è quali sono i tipi di linguaggio che è fondamentale acquisire ed in che modo. Ad esempio, vi è una serie di situazioni psicologiche per le quali è fondamentale un certo tipo di rapporto con determinate forme di linguaggio. Farò un esempio banale, partendo dall'inizio della psicologia: quali sono i due binari fondamentali sui quali poggia tutta la psicologia infantile? Di cosa ha bisogno un bambino da quando nasce? Di due cose: di una struttura protettiva, di un contenitore che lo rassicuri e per il quale il suo ingresso nel mondo sia protetto, il che è un fatto affettivo, ma anche cognitivo; di modelli stabili d'imitazione.

Allora, quanto la scuola è un contenitore? Quanto protegge, quanto dà sicurezza? Quali modelli stabili di educazione fornisce? Un modello stabile è un modello che non cambia, che è comprensibile e che produce possibilità di sviluppo e di interpretazione successive. La natura ha fatto cose fondamentali, quali ad esempio le immagini echetiche, il fatto cioè che chiudendo gli occhi un'immagine resta presente assai più a lungo. Nell'adulto ciò non è più necessario, ma il bambino più a lungo ha l'immagine echetica presente meglio è. Se a un certo punto il bambino non ha affettivamente di fronte qualcosa di durevole, di stabile, non riesce a comprendere le cose. Occorrono quindi modelli stabili, comprensibili, in cui vi sia la possibilità di capire stabilmente e che diano la sensazione che si è acquisito uno strumento, qualcosa con cui il bambino apre la realtà che lo circonda.

Si tratta di un'indagine fondamentale, che deve tuttavia rifondare il concetto di analfabetismo, che è legato alla presenza di portatori di *handicap* nella scuola, ai vari tipi di provenienze dialettali, alla presenza di persone di varie nazioni. Il fatto che la scuola diventa il processo

educativo più prolungato, che l'affettività con i suoi linguaggi diviene prevalente sul modello conoscitivo e che la cultura dei *mass media* rende i modelli di tipo emotivo e l'immagine in movimento prevalenti sull'astrazione è la base da cui dobbiamo muoverci.

VERTECCHI. Desidero spostare l'attenzione dalle componenti affettive, sulle quali si è soffermato il senatore Ossicini, a quelle cognitive. Cercherò in questa chiave più specificamente cognitiva di fornire una risposta alle domande prima formulate.

Vorrei anzitutto partire da una constatazione: la maggior produzione di analfabetismo, al momento attuale e non solo in Italia, non è all'esterno del sistema scolastico, ma al suo interno. Si sta verificando un paradosso nei paesi industrializzati, che hanno quasi tutti sistemi scolastici di ampie dimensioni ed in cui in genere c'è un obbligo scolastico per un numero elevato di anni. In questi sistemi scolastici non si riesce a superare, anche in senso brutalmente riduttivo, legato cioè all'acquisizione di abilità fondamentali come leggere, scrivere e far di conto, la prima fase della acculturazione di base.

Tre anni fa negli Stati Uniti è uscito un lavoro di uno studioso di Chicago, il quale in un libro intitolato: «La distruzione dell'intelligenza americana» poneva in rilievo come in quel paese vi fossero ormai fra i trenta ed i quaranta milioni di analfabeti di ritorno, ossia persone che avevano avuto come minimo dieci anni d'istruzione scolastica.

Non so quale sia la situazione italiana ed è difficile conoscerla, giacchè il nostro sistema scolastico, a differenza di altri, manca di strumenti di verifica qualitativa del prodotto. Mentre ormai i maggiori sistemi scolastici del mondo, quelli dei paesi industrializzati, dispongono generalmente di modalità di accertamento continuo della qualità dei processi e dei risultati che si ottengono, il nostro sistema scolastico ne è ancora privo e si deve argomentare al massimo su dati parziali, rilevati in occasione di ricerche sporadiche.

Tuttavia, se si considerano alcuni indicatori indiretti, ma che sono importanti, credo che si giunga alla conclusione che il problema non è meno grave in Italia di quanto non sia nei paesi che hanno esplicitamente denunciato e documentato il fenomeno. A me sembra che il caso più evidente sia quello della fortissima perdita iniziale di popolazione scolastica che si riscontra a livello di inizio della scuola secondaria superiore. Poichè si tratta di persone che hanno già ricevuto un'istruzione come minimo di otto anni (se poi si considera scuola anche quella materna si tratta di un periodo più lungo), dobbiamo concludere che evidentemente a quel livello scolastico mancano dei requisiti minimi per la continuazione degli studi. Si tratta di un insuccesso che si riscontra in sequenza, senza intervallo di tempo tra la formazione scolastica e le attività successive.

Se inserissimo anche un intervallo di tempo, ossia se si svolgesse una ricerca, come purtroppo non accade, su ciò che resta della formazione scolastica dopo cinque, dieci o vent'anni (cito queste scadenze in quanto si tratta di una proposta di Piaget fatta circa trent'anni fa) troveremmo situazioni certamente non esaltanti, con un'intensa produzione di analfabetismo nella scuola e nella società.

Rispetto a tale produzione di analfabetismo i fenomeni di analfabetismo originario sono tutto sommato fortunatamente abbastanza modesti. Credo quindi sia assolutamente necessario chiedersi le ragioni di una produzione di analfabetismo in una sede che istituzionalmente dovrebbe avere lo scopo di superare tale problema.

Cercherò di fornire qualche spiegazione, anche sulla base delle domande che mi sono state poste all'inizio.

Anzitutto l'analfabetismo originariamente è stato contrastato sulla base di necessità funzionali. Non bisogna dimenticare che il primo avvio di un vero assorbimento dell'analfabetismo in Europa si è avuto per motivi religiosi, legati alla Riforma protestante. La dottrina del libero esame comportava la necessità per i cristiani di accedere ai testi delle scritture. L'Europa protestante in ciò ha sopravanzato di un paio di secoli l'Europa cattolica come diffusione della capacità di leggere: si trattava di un'esigenza funzionale.

Probabilmente in Italia la scolarizzazione, l'assorbimento dell'analfabetismo si possono collegare a questa seconda spinta.

Nelle condizioni successive che sono venute a determinarsi, probabilmente il legame funzionale tra acquisizione dell'abilitazione scolastica e modi di comportamento sociale, forme della vita sociale, si è affievolito. Sono subentrati altri codici - alcuni dei quali sono stati richiamati - che hanno posto in posizione meno marcata l'acquisizione di un repertorio di tipo alfabetico. Sta di fatto che attualmente il divario esistente nella popolazione tra la parte alfabetizzata, quella che riesce a svolgere attività in cui gli elementi culturali nel loro complesso svolgono un ruolo importante, e la parte non alfabetizzata è probabilmente in crescita progressiva: abbiamo uno stacco sempre più marcato tra chi possiede conoscenze e le utilizza e chi ne è stato toccato marginalmente e non le utilizza cosicché, queste conoscenze, come avviene per tutte le competenze non messe in atto, dopo un po' decadono.

Probabilmente il diffondersi in modo massiccio - e con modi di fruizione passiva - di forme di comunicazione sociale che non sollecitano un intervento produttivo, se non altro nel momento dell'interpretazione del messaggio, ha favorito la perdita di competenze culturali originarie. Si sta verificando, non solo in Italia ma in tutti i paesi industrializzati, un aumento enorme di richiesta di competenze successive. In altre parole, la parte di popolazione che è già fornita di una cultura di una qualche consistenza è spinta da innumerevoli sollecitazioni ad allargarla ulteriormente. Uno degli aspetti più interessanti emersi in questi ultimi dieci o venti anni a livello internazionale è l'enorme crescita della domanda di istruzione nell'età adulta da parte di soggetti di livello culturalmente medio-alto. Ciò significa che ormai tutte le attività professionali che hanno un contenuto culturale elevato comportano l'esigenza di un ritorno successivo e continuo agli studi, di una formazione di tipo scolastico, nel senso dell'organizzazione, che dall'età evolutiva si è spostata verso il seguito della vita.

Il nostro paese registra ritardi notevoli, almeno sul piano istituzionale, dato che al di fuori del terreno pubblico siamo in presenza di numerose offerte in materia, anche se non hanno quel carattere

organico che altrove sono riuscite ad assumere. In moltissimi altri paesi sono stati invece creati sistemi formativi esplicitamente rivolti agli adulti. Una delle forme che si va espandendo con rapidità impressionante nel mondo è quella dei sistemi di terzo livello, a distanza. Credo che in Europa tutti i paesi ormai abbiano consistenti sistemi di insegnamento a distanza per gli adulti. L'Inghilterra è uno dei paesi che ha iniziato a percorrere questa via alla fine degli anni Sessanta con la Open University; in seguito l'esempio è stato seguito dalla Germania, dalla Spagna, dalla Francia con una federazione che raccoglie una trentina di istituzioni a livello nazionale, dall'ex Unione Sovietica, in cui circa metà della popolazione è impegnata in tali sistemi di apprendimento. Per non parlare degli Stati Uniti, dove fin dal secolo scorso sono state create forme di istruzione superiore rivolte al pubblico adulto da effettuarsi a distanza. Casi analoghi troviamo oggi in Canada, in Australia ed in Estremo Oriente. Si tratta di un'enorme quantità di istituzioni che non trovano riscontro nel nostro paese ed il cui scopo è quello di continuare a garantire forme di apprendimento organizzato alla maggiore quantità possibile di cittadini.

L'analfabetismo, in altre parole, non si contrasta soltanto nell'età evolutiva, mentre la popolazione è a scuola, ma anche ed essenzialmente dopo. È vero che ha importanza fondamentale la qualità della formazione nella fascia scolastica, ma importanza almeno altrettanto grande ha la qualità dell'offerta culturale indirizzata alla popolazione nel periodo successivo. Oltre tutto, la formazione sequenziale è arrivata, almeno nei maggiori paesi industrializzati, al limite dell'espandibilità. Negli Stati Uniti, in Giappone o nella stessa Germania abbiamo livelli di scolarizzazione talmente elevati tra i 18 e i 20 anni che pensare ad uno sviluppo sequenziale potrebbe portare anche a paradossi di natura sociale: nessuno infatti potrebbe immaginare una situazione in cui venticinquenni o trentenni siano in massa a scuola, in quanto ciò comporterebbe, tra l'altro, fortissimi scompensi sul piano del comportamento. È invece importante assicurare a queste fasce di età opportunità istituzionali di istruzione, sia pure inserite a pieno titolo nella società adulta, senza quel tanto di marginalità che bene o male comporta la presenza nella formazione scolastica di tipo sequenziale.

Pertanto lo sviluppo della formazione scolastica sequenziale, è a mio parere, arrivato ad un punto che difficilmente può essere procrastinato, mentre è assolutamente indispensabile costruire l'offerta successiva, per garantire la compresenza tra l'acquisizione delle competenze e la loro utilizzazione.

Quando si parla di analfabetismo secondario probabilmente ci si riferisce alla caduta di competenza che si realizza per effetto della mancanza di opportunità d'istruzione al di là della fascia sequenziale di scolarizzazione. Tutto ciò, provocando un'attenuazione della competenza primaria, di fatto impedisce anche l'acquisizione della competenza secondaria.

Ritengo comunque che, in ogni caso, sia ineliminabile la competenza primaria, a cui bisogna comunque rivolgere un'attenzione prioritaria. Va tuttavia potenziata anche l'offerta di opportunità ulteriori di istruzione.

Se si vuole però conservare la competenza primaria e svilupparla in competenza secondaria, lo sviluppo del sistema di istruzione *post sequenziale* diventa la condizione per la conservazione della competenza primaria.

C'è chi sostiene comunque che la nostra competenza è solo primaria. Per quanto mi riguarda sono favorevole all'acquisizione della competenza secondaria nel nostro sistema scolastico.

Nonostante le trasformazioni che si sono verificate in questi anni, continua a prevalere una nozione della competenza come una sorta di orto chiuso, ovvero come di qualcosa che ha una sua presunzione di compiutezza, molto spesso anche al di là del vero.

In un sistema dinamico come quello che combina una formazione sequenziale con una formazione ulteriore non sequenziale, una condizione per l'apertura verso la fascia successiva è costituita dalla non saturazione della competenza primaria. Con ciò si intende che la competenza primaria si presenta come qualcosa che è suscettibile di trasformazione e di adattamento.

Nella condizione attuale, aggiungere qualcosa alla competenza che viene fornita nella fascia scolastica è molto difficile, se non in modo distruttivo.

Bisognerebbe in molti casi eliminare una parte consistente della competenza scolastica per sostituirla con qualcos'altro. Invece un nuovo percorso culturale dell'istruzione che metta insieme la competenza scolastica e quella successiva non è ancora entrato a far parte del nostro sistema scolastico.

Non mancano occasioni periodiche come quelle dei ritocchi che, di tanto in tanto, vengono apportati ai programmi di insegnamento nelle scuole, ritocchi che corrispondono all'idea di un aggiornamento ulteriore volto a rispecchiare una realtà della cultura in qualche modo conclusa e finita.

Ci si rende invece conto che i tempi necessari ormai per fare dei programmi scolastici equivalgono ai tempi necessari per buttarli via, in quanto il ritmo di crescita della conoscenza è tale che non si può pensare di chiuderlo in un documento, anche ben fatto. Ancorchè sia difficile definire un documento ben fatto o mal fatto, la logica del programma documentale è quella che prevale nella nostra scuola. Tale concezione, che è ottocentesca, andava bene per Casati e per Gentile, ma non va certo bene oggi.

Se ci poniamo la prospettiva di lungo periodo della formazione integrata (formazione sequenziale e formazione successiva) si leniscono quesiti quali l'essere o meno analfabeti leggendo libri. Si è analfabeti o meno nella misura in cui vengano esercitate con continuità le capacità di comprensione e di interpretazione, che dipendono in gran parte dalle caratteristiche di chi legge.

Pertanto il libro di per sè non è uno strumento dell'alfabetismo e non è l'interpretazione che distingue l'alfabetismo dall'analfabeta. Per interpretazione s'intende in questo caso soltanto colui che è in grado di disporsi alla lettura di un testo, trascurando o attribuendo poca rilevanza a tutto il resto, intendendo per il «resto» il riuscire a capire o meno ciò che si legge.

Sono particolarmente preoccupato per il fenomeno di deterioramento del quadro culturale che si registra nel sistema scolastico. Ciò in quanto lo sviluppo verso la formazione successiva, mi sembra che sia sempre più difficile da realizzarsi.

Il nostro sistema scolastico sta attraversando una crisi estremamente grave, legata soprattutto alla cattiva qualità dell'apprendimento.

Per quanto i dati di cui si dispone siano pochi, quelli che abbiamo sono effettivamente disastrosi. Tale dati indicano che sono troppi i ragazzi che finiscono la scuola dell'obbligo e che non hanno quel tanto di competenza di base atta a consentire la comprensione di ciò che leggano e ad organizzare, anche in minima parte, la realtà con cui hanno a che fare.

Esistono situazioni che chiunque possiede un po' di esperienza scolastica conosce bene. Mi riferisco per esempio a ragazzini di sette-otto anni che sillabano in modo penoso e che nonostante tutto vengono regolarmente promossi.

La scuola ormai rilascia una certificazione formale degli studi che non ha alcun significato, ma che costituisce piuttosto un atto dovuto, senza rilevare l'effettiva qualità degli studi ed il reale possesso di competenza.

Il pubblico ha perso sostanzialmente fiducia nei certificati scolastici, come si vede del resto da moltissimi comportamenti sociali che mostrano la scarsa considerazione di tali certificati come garanzia effettiva del contenuto degli studi che vengono certificati.

Mi riferisco all'atteggiamento che attualmente si ingenera in maniera grave nei comportamenti dei bambini, dei ragazzi, dei genitori e degli adulti.

Da questo punto di vista, la scuola ha responsabilità estremamente gravi.

Prima il professor Ossicini richiamava alcune dimensioni di tipo dinamico. Personalmente ritengo si possano richiamare altre dimensioni, più direttamente legate al sistema di funzionamento della scuola.

Il professor Ossicini ha anche osservato che viene a mancare la parte mediana, perchè se la distribuzione dei risultati esiste, vi è una divaricazione molto grave tra la fascia inferiore e quella superiore.

Quello che viene chiamato dal professor Ossicini parte superiore, nei quadri comparativi che abbiamo a livello internazionale si colloca in mezzo, se non addirittura al di sotto della metà. Con ciò sottolineo un aspetto che sta ad indicare la cattiva qualità dei processi di formazione, intendendo in tal modo che nelle nostre scuole i picchi di qualche consistenza sono rarissimi.

Nei confronti internazionali infatti stiamo perdendo proprio la fascia superiore, con uno schiacciamento piuttosto notevole verso le fasce centrali.

Quindi da questo punto di vista va recuperata una qualità della formazione, che è poi garanzia di qualità dell'insieme del sistema scolastico. In una scuola ritengo sia necessario non solo occuparsi degli allievi in difficoltà, ma anche spingere decisamente in avanti la qualità complessiva della parte che normalmente non viene considerata in difficoltà. Altrimenti non solo non risolveremo i problemi degli allievi in difficoltà, ma creeremo ulteriori difficoltà. Buona parte del disadatta-

mento scolastico è prodotto dalla scuola, buona parte di quello che viene definito *handicap*, svantaggio, è un prodotto sociale, in particolare della scuola che non solo non risolve il problema del disadattamento, ma che è un'enorme fabbrica di disadattati.

È evidente che in tutto ciò il tema dell'analfabetismo serpeggia. Ciascuno dei problemi finora citati ha una componente che è strutturalmente produttrice di analfabetismo. Quando poi viene a manifestarsi, probabilmente si è persa buona parte delle opportunità di contrastarlo. La differenza tra l'analfabetismo classico e l'analfabetismo attuale è che il primo, essendo quello della deprivazione, poteva essere affrontato assai più semplicemente dell'attuale, che è il risultato di processi piuttosto lunghi che hanno segnato in modo determinante la personalità degli individui.

PAGNONCELLI. Partirò dal problema posto dal senatore Vesentini, della definizione di queste nuove forme di analfabetismo. Esiste un analfabetismo di tipo strumentale, sia iniziale sia di ritorno, come ricordava da ultimo il professor Vertecchi, che non sottovaluterei come fenomeno: esso paradossalmente permane in paesi anche estremamente avanzati sul piano economico, che investono moltissimo nel campo formativo.

Tale fenomeno ha dimensioni che gli attuali strumenti di rilevazione non ci consentono di individuare pienamente, nel senso che la strumentazione, le metodologie di rilevazione sul totale della popolazione, ad esempio quelle usate dall'ISTAT, si rifanno a dichiarazioni strettamente personali. Solo chi è un marginale totale dichiarerà di essere totalmente analfabeta, ma certamente non lo dichiarerà chi è analfabeta di ritorno, nel senso che alcune cose le può anche saper fare, scrivere la propria firma, leggere sillabando un testo molto semplice, ma anche quello è analfabetismo strumentale. Il fatto che comunque permangano fenomeni di questo tipo è di estrema gravità e richiederebbe approfondimenti che attualmente non vengono fatti e che si possono fare solo sulla base di indagini sul campo.

L'altro aspetto dell'analfabetismo, quello più «nuovo», passa sotto la voce di analfabetismo funzionale. Esiste una serie di indagini, al riguardo, soprattutto negli Stati Uniti; il professor Vertecchi ricordava quella Broome, ma io voglio ricordarne una in particolare, che mi sembra la più organica e sistematica, effettuata sul finire degli anni '70 da due studiosi di questi problemi, John Hunter e David Harman, su «L'analfabetismo negli USA», rapporto che svolsero su commissione della Fondazione Ford.

L'interesse a studiare questo tipo di problemi nasce dalla constatazione di insufficienze, ma soprattutto dalla constatazione di rigidità in tutti i programmi – anche molto vasti e strutturati – di alfabetizzazione lanciati sul finire degli anni '70. Tali programmi non riuscivano a raggiungere gli obiettivi che ci si era posti, proprio perchè vi erano persone che sfuggivano a questo tipo di intervento, che non venivano raggiunte da esso e comunque con un'efficacia dell'intervento di alfabetizzazione che non si prolungava nel tempo. È questa una delle ragioni per cui negli Stati Uniti vi è in materia una ricerca assai ampia.

Qual è il carattere di questa ricerca, che tocca poi il problema della definizione? È il tentativo di definire alcuni parametri, compresi quelli strumentali, che tendano ad andare al di là della semplice strumentalità (il senatore Vesentini citava la capacità di leggere l'orario ferroviario). Altre indagini partono da diversi punti di vista, seguendo differenti parametri, ma ritengo che tutte si fermino ad un livello leggermente superiore di strumentalità e non riescano a cogliere, poichè non è semplice, quegli elementi che vanno al di là di una qualche strumentalità in più.

Il problema di cosa sia in termini definitivi il nuovo analfabetismo di carattere funzionale non emerge in modo univoco. Ritengo quindi che sia necessario compiere uno sforzo di fondazione di un concetto di questo tipo, che è per sua natura estremamente relativo. Esso infatti può variare da paese a paese, da situazione a situazione. Ad esempio a livello internazionale, parlo di importanti incontri promossi dall'UNESCO, si parla molto di analfabetismo funzionale, arrivando a dire che esso è la capacità di muoversi nel proprio ambiente, quindi relativizzando e fermandosi al livello di possibili carenze in situazioni che in qualche modo si fotografano e che sono assai diversificate, senza tenere conto che la realtà sia nazionale sia internazionale è in grande movimento. Se pensiamo ad un problema di alfabetizzazione in senso funzionale di paesi del Terzo mondo ci fermiamo sì e no alla capacità di leggere e scrivere. Quindi ritengo non sia assolutamente sufficiente tale accezione.

L'altra accezione, che presenta maggiori connotazioni ideali, politiche e culturali, riguarda il punto di vista dei ricercatori. Ci si deve misurare in qualche modo con il problema, in questo caso ideale, ma da tradurre in qualche forma, di quale cittadino minimo in una società democratica si vuole. Ad esempio, potremmo volere un cittadino che sia semplicemente pronto e bravo ad eseguire ed allora basteranno competenze strumentali maggiori.

Certo, se sa consultare l'orario ferroviario è meglio: prenderà il treno più rapidamente e si perderà meno nelle stazioni. Se saprà leggere gli avvisi nelle aziende e i comunicati di servizio, sarà meglio di niente: se poi li saprà interpretare sarà ancora più efficiente. Se pensiamo però ad un cittadino che si sappia commisurare con la situazione generale e che di fronte ai fenomeni di cambiamento non sia subalterno ma riesca a raggiungere perlomeno un adattamento positivo, senza dover arrivare alla capacità di governare questi processi, si sposta completamente il campo della funzionalità verso livelli di competenza e di abilità del tutto diversi. Ci troviamo di fronte ad un problema che non ha soltanto dimensione tecnica, ma anche ideale, politica e culturale. Anche a livello internazionale ne devono essere chiariti i termini, per avere dei valori di riferimento che potrebbero costituire una guida per indagini tese a comprendere come ci poniamo realmente rispetto a determinati obiettivi sociali e culturali.

Sorge così il problema di quali possano essere gli indicatori di queste nuove forme di alfabetismo. È stato ricordato anche dalla senatrice Callari Galli il problema del proseguimento delle forme di apprendimento di capacità. È un fatto estremamente importante che può tradursi anche in termini tecnici, ma al quale se ne possono

aggiungere molti altri: il possesso di una mentalità scientifica, per esempio, non nel senso di essere tutti degli scienziati, ma in quello di avere la capacità di assumere un atteggiamento scientifico nei confronti della realtà, cioè la capacità di interpretare e tradurre in termini soggettivi i problemi sulla base di alcuni dati. Sarebbe uno degli elementi costitutivi di una forma di alfabetismo di carattere funzionale: è la capacità a livello di *problem solving*, che si lega ad elementi precedenti, come la vivacità sul piano della curiosità, della ricerca, dell'indagine. Fino a giungere alla tanto citata esigenza di flessibilità: è un concetto questo che dà il senso dell'ambivalenza del discorso che stiamo facendo. La flessibilità può significare tanto l'adattamento al cambiamento di una forma psichica, quanto la capacità di riprogettare se stessi: si tratta di capacità molto distanti tra loro, in quanto nel secondo caso occorre operare scelte di carattere generale capaci di mutare l'atteggiamento complessivo nei confronti di quanto di volta in volta si concretizza.

Si deve tendere a promuovere competenze legate ad indicatori come questi che vanno molto meglio definiti. In ogni caso non si deve perseguire il raggiungimento di risultati assoluti: l'importante è riuscire a comprendere quali sarebbero gli obiettivi auspicabili. Devono essere promosse competenze, abilità ed atteggiamenti di fondo.

Di fronte a queste esigenze, posto che siano corrette, si può cominciare a rileggere la natura del sistema formativo attuale e dell'insieme dei processi educativi, partendo in primo luogo dall'analisi del sistema d'istruzione che l'istituzione è delegata ad offrire. A questo livello non credo che l'attuale struttura sia in grado di rispondere alle esigenze di cui parlavo poc'anzi. Aveva ragione poco fa il professor Vertecchi nel dire che lo stesso sistema formativo è in primo luogo produttore di nuove forme di analfabetismo sostanziale, al di là della capacità di leggere o scrivere. Prendere il livello d'istruzione formale come indicatore significativo dei livelli di alfabetismo sostanziale appare rischioso e controproducente. Nella ricerca di cui ho parlato poco fa l'ambito di istruzione formale per valutare l'analfabetismo funzionale comprendeva tutti coloro che non avevano un'istruzione di livello secondario superiore, il che significa 12 anni di istruzione formale. Si sono fermati fino a coloro che pur avendo frequentato anche a lungo corsi d'istruzione secondaria superiore comunque non avevano conseguito un titolo. La realtà ci offre casi del genere costantemente, dal livello di linguaggio spicciolo fino ai casi più seri. Il sistema attuale, proprio per la separazione ancora persistente nella secondaria superiore non riformata tra un momento incentrato sui processi tecnico pratici ed un altro di tipo culturale enciclopedistico, non è in grado di rispondere alle nuove esigenze e tende a produrre ulteriore analfabetismo funzionale o sostanziale, che dir si voglia. Occorre così analizzare a fondo le finalità del sistema d'istruzione formale, delle sue procedure, dei suoi metodi e dei suoi contenuti. Occorre analizzare gli aspetti qualitativi e le finalità del sistema formativo.

Se pensiamo al discorso del continuare ad apprendere, significa affrontare tale problema attraverso un atteggiamento ed una serie di tecniche possibili e comunque sperimentabili, quali quelle a cui facevamo riferimento.

In relazione al continuare ad apprendere, nel caso dell'Italia si pone la domanda del dove, come e quando.

Non è forse casuale che in Italia abbiamo un sistema - come diceva Vertecchi - di formazione delle età successive all'età adolescenziale che è pressochè inesistente.

Mi riferisco allo scarso livello dell'intervento e dell'interesse pubblico che si manifesta al riguardo.

Laddove esistono i segnali evidenziati di una certa analfabetizzazione, l'intervento del Ministero della pubblica istruzione per favorire il rientro nella scuola media dell'obbligo è sempre rivolto agli adulti.

Si tratta quindi di un intervento che, dove esiste, non corrisponde alle esigenze che sono proprie della formazione di una popolazione.

La scolarità, la capacità di valutazione e di valorizzazione di una serie di esperienze, che, in certi casi, possono essere anche positive nella vita sociale di chi lavora, costituiscono forme di intervento che rimangono sempre legate allo stesso modello finalizzato alla concessione di «pezzi di carta» secondo l'esempio prima citato, ovvero di attestazioni scolastiche che non vanno al di là del livello della scuola dell'obbligo, oppure, in qualche caso, dell'istruzione tecnica.

Si è quindi in presenza di interventi di dimensioni talmente esigue e precarie che non vale la pena neanche ricordarle con attenzione.

A questo riguardo, l'Italia è ormai uno dei pochi paesi a livello internazionale in cui manca del tutto una legislazione in qualche misura organica.

L'Italia ha bisogno di una legge-quadro nazionale sulla scuola, in considerazione del fatto che parte della competenza in materia scolastica appartiene alle regioni.

Nell'ambito della formazione in età adulta esiste una serie di esperienze che si svolgono attraverso la contrattazione sindacale e che si muovono per iniziativa dei privati o delle aziende.

Non abbiamo assolutamente qualche strumento che dia la certezza del diritto di garanzia ad uno studio qualificato.

Mi riferisco ad una certezza del diritto che tenda - anche attraverso un momento istituzionale e legislativo - a creare una cultura diffusa di questo problema, ovvero a creare la garanzia quanto meno dell'offerta di tali servizi scolastici e formativi.

L'offerta attuale relativamente alla formazione non è di per sé sufficiente, anche se offre spunti su cui si potrebbe lavorare per conseguire dei risultati in termini più generali.

La carenza di un sistema scolastico di tal genere è presente anche in tutti gli altri paesi europei ed in molti paesi del Terzo mondo.

Tale situazione è grave sul piano pratico, culturale e anche per quanto concerne la necessità di un atteggiamento culturale che favorisca un efficace processo educativo e formativo.

Il concetto di bagaglio culturale acquisito in maniera definitiva fa certamente parte della nostra cultura, anche se poi la gente finisce generalmente per non crederci per un insieme di circostanze che non riguardano tanto il processo formativo, bensì il rapporto tra processo formativo e sbocchi lavorativi.

Pertanto, tale bagaglio culturale, se non costituisce una reale forza a livello contrattuale, perde ovviamente di credibilità.

Ritornando al problema della scuola, non si tratta solo di rigettare la dimensione delle procedure, dei metodi e degli atteggiamenti che essa tende a costruire, bensì di analizzare le situazioni legate allo stesso rapporto educativo, che si vengono a creare all'interno di una struttura istituzionalizzata.

Se pensiamo alle competenze e agli atteggiamenti, che abbiamo ricordato poco fa, ci rendiamo conto che la stessa qualità dei rapporti che si sviluppano all'interno della situazione scolastica sono, in genere, frontali, separati e rigidi.

Tali rapporti tendono sostanzialmente a non sviluppare lo spirito di ricerca ed ancor meno a creare delle forme di partecipazione che permettano vari tipi di socializzazione.

La tendenza prevalente è volta a creare, in qualche modo, una mentalità di per sé rigida, al di là di contenuti più o meno aggiornati e di tutta una serie di altri fattori rilevanti anche nello stesso rapporto fisico tra le persone che frequentano tali strutture.

Come ricordava il professor Ossicini, si tratta di effetti educativi profondi che si trasmettono e si percepiscono in forma molto esplicita, sublimando in molti casi la stessa qualità del rapporto, anche fisico, e, se vogliamo, educativo. Tale rapporto che esiste all'interno del sistema d'istruzione formale è di tipo certo e non può introdurre nuovi modelli di valutazione.

Nella nostra scuola i sistemi adottati sono ancora quelli tradizionali dell'interrogazione e delle prove scritte.

Tali metodi potrebbero anche avere un valore importante e diverso nell'ambito del sistema scolastico se utilizzati come strumenti di valutazione innovativa. Al contrario, oggi tali strumenti vengono spesso utilizzati in maniera discrezionale e, dal punto di vista dell'insegnante, costituiscono sempre di più una fonte di radicamento di una mentalità di tipo rigido ed autoritario, non certo flessibile e capace di rispondere, anche minimamente, alle esigenze che emergono dagli atteggiamenti di base a cui facevamo riferimento prima.

La riflessione sul sistema d'istruzione di base deve essere estremamente profonda.

Condivido l'osservazione del professor Vertecchi in ordine al fatto che possiamo predisporre e creare tutti i programmi che vogliamo, ma difficilmente riusciremo a raggiungere dei risultati positivi e certi.

In considerazione di ciò, è necessario rivolgere l'attenzione, prima di tutto, sulla necessità di lavorare molto sulle questioni di fondo che comunque permangono al di là dei possibili programmi. Mi riferisco alle questioni di qualità dei rapporti, di finalità generali, e così via, sulle quali è possibile operare anche con una certa continuità e costanza al di là del mutare delle esigenze.

Anche rispetto al genere di programmi va sottolineato che esiste una profonda differenza qualora si lavori in una ottica di base.

Finora come esperienza abbiamo potuto constatare la lunghezza dei tempi necessari per disciplinare la scuola elementare e la scuola media. Soprattutto mi riferisco alla definizione della disciplina della scuola secondaria superiore, su cui siamo fermi da 13 anni.

Non voglio entrare nel merito di problemi che conoscete meglio di me.

Sono ben noti i tempi e le difficoltà che si presentano nell'affrontare un progetto di modificazione e di organizzazione di programmi che deve poi diventare una legge costitutiva delle qualità e del funzionamento del sistema di formazione.

Per esempio, in sede internazionale molte volte viene richiamata l'attenzione sull'esigenza di creare una struttura che consenta un'attenzione permanente sulla situazione scolastica.

Oltre ad un livello possibilmente interdisciplinare nella definizione di una nuova normativa scolastica, è necessaria una capacità operativa che eserciti, con una cadenza triennale, una riflessione sulla validità dei programmi.

Sarebbero sintomatici degli atteggiamenti diversi verso questo tipo di problema: la cadenza di riflessione è infatti uno strumento di verifica ed è comunque sempre *ad maiora*.

Da questo punto di vista è importante anche il problema relativo alla qualità dell'istruzione ed al riguardo si discute molto bene anche di valutazione.

Si tratta di un discorso molto importante, in quanto con ciò si intende indicare una struttura istituzionale che, in qualche modo, rivolge un'attenzione permanente e costante ai problemi concernenti la valutazione dei processi formativi. Ovviamente una struttura di questo genere non può essere una semplice struttura di ricerca, ma deve essere dotata di una valenza operativa e di una capacità propositiva.

Su tale argomento si potrebbero sviluppare ulteriori considerazioni che il tempo a mia disposizione non consente di poter affrontare.

Intendo comunque far riferimento ad un'altra questione su cui è necessario lavorare perchè investe problemi di grande rilevanza. Mi riferisco al problema della qualificazione degli insegnanti che, oltre ad essere reale, ha dimensioni enormi.

La formazione degli insegnanti infatti non solo non funziona ma non ha dei connotati formali uniformi. Sarebbe necessario trovare una soluzione a questo problema che è grave proprio per il suo carattere culturale, ideale e politico.

Questi insegnanti da formare saranno insegnanti come gli attuali, che lavorando su ricordi in genere più o meno personali seguiranno ad adottare certe metodologie, o saranno insegnanti che tenderanno a prendere in considerazione i problemi ricordati e che cercheranno quindi di lavorare su dati di tipo diverso?

L'intero sistema attuale di aggiornamento non va in questa direzione, sia per la sua relativa esiguità, sia per la qualità stessa dell'intervento e, non ultimo, delle sue forme di gestione. Penso, ad esempio, al fallimento degli IRRSAE nonostante la creazione di questi istituti, vediamo che la parte più importante dell'aggiornamento viene gestita centralmente dal Ministero della pubblica istruzione, con forme spesso e volentieri clientelari. Tutto questo non va nella direzione di un lavoro di aggiornamento serio e di una qualificazione degli insegnanti.

Credo di aver implicitamente toccato alcuni problemi posti questa mattina. Sul terreno della formazione a distanza, è questo un terreno di grande interesse, soprattutto nella direzione ricordata dal professor Vertecchi come capacità allo stato attuale di servire popolazioni con una base culturale, che sono poi quelle che esprimono una richiesta

culturale. Il problema della formazione successiva, oggi come oggi, non essendovi una forte propositività almeno a livello istituzionale, riguarda solo chi è in grado di esprimere una domanda. Tutte le persone che abbiamo visto rientrare in questa condizione di analfabetismo sostanziale hanno caratteristiche specifiche, come l'incapacità di proporre domande di tipo formativo-culturale, o in certi casi di rendersi conto in maniera traducibile in domanda di bisogni che a volte avvertono in forma molto vaga.

Allo stato attuale, direi che la formazione a distanza può essere in grado - ed in questo senso va potenziata anche nel nostro paese - di servire questa fascia di popolazione, che sa esprimere un tipo di domanda culturale. Non riesce invece a servire popolazioni con un basso livello di istruzione. In questa direzione bisognerebbe investire molto sul piano della ricerca e della sperimentazione. Non dimentichiamo che siamo nel decennio dell'alfabetizzazione e, se pensiamo alle dimensioni dell'analfabetismo anche strumentale a livello mondiale, i bisogni sono di un'ampiezza enorme, che attraverso modalità tradizionali di formazione è difficile affrontare e ancor più risolvere.

Quindi non sarebbero spesi male fondi per trovare nuove metodologie che riescano a servire fasce più ampie di popolazione, sia per l'aggiornamento sia per le possibilità iniziali. Su tale terreno occorrerebbe riflettere a lungo, mentre attualmente l'unica risposta è legata alla domanda esistente, anche perchè tale terreno viene gestito soprattutto dall'ambito privato.

La senatrice Callari Galli ha posto un problema assai rilevante: quello del rapporto tra le acquisizioni della scuola e le norme, le regole ed i comportamenti sociali. Il discorso è assai ampio. Una risposta va ricercata nell'ambito di un discorso di carattere generale: il formare determinati atteggiamenti, competenze e attività probabilmente può favorire questo tipo di problemi che poi si possono tradurre in partecipazione.

Credo che uno dei grandi problemi attuali sia proprio quello di una attenuazione della riflessione, per non parlare della ricerca, in merito a questo tipo di questioni, cioè circa la dimensione etica e morale dei processi formativi, intesa anche come socializzazione. La riflessione che si muove in questa direzione, almeno nella produzione a me nota, o si ferma a livelli moralistici di richiamo di buoni principi o non va molto al di là di essi. Il problema legato al cambiamento, alle difficoltà richiamate come la mancanza di modelli, l'attenuazione della dimensione affettiva dentro e fuori la scuola, è un problema che a livello di un sistema formale come il nostro va posto. In questi termini si deve riflettere su problemi di formazione morale. Ritengo che questi vadano affrontati creando situazioni di rapporto diverse, che mettano in grado le persone di sentirsi diverse nei confronti del cambiamento della società che li circonda.

CALLARI GALLI. Desidero anzitutto ringraziare i nostri ospiti per le risposte che ci hanno fornito e chiedere anche a loro quanto già chiesto ad altri. Sarebbe interessante che la Commissione potesse acquisire da parte degli esperti intervenuti tutte quelle indicazioni bibliografiche, di ricerca, di materiale che possano costituire un allargamento degli interventi svolti in questa sede, inevitabilmente parziali e settoriali.

PRESIDENTE. Ringrazio anch'io, a nome di tutta la Commissione, i nostri ospiti.

Essendo stato completato, con l'audizione odierna, il programma di lavoro deliberato dalla Commissione, dichiaro conclusa l'indagine.

I lavori terminano alle ore 11,30.

SERVIZIO DELLE COMMISSIONI PARLAMENTARI

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

DOTT. GIOVANNI LENZI