

SENATO DELLA REPUBBLICA

X LEGISLATURA

7^a COMMISSIONE PERMANENTE

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

INDAGINE CONOSCITIVA SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA, L'ANALFABETISMO FUNZIONALE, L'ANALFABETISMO DI RITORNO, I NUOVI ANALFABETISMI NELLA SOCIETÀ ITALIANA

1° Resoconto stenografico

SEDUTA DI GIOVEDÌ 9 GENNAIO 1992

(Pomeridiana)

Presidenza del Presidente SPITELLA

INDICE

Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana: audizione di esperti del Ministero della pubblica istruzione, dell'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) e del Centro studi investimenti sociali - Fondazione CENSIS

PRESIDENTE	Pag. 3, 30	ALLULLI	Pag. 16, 17, 18 e <i>passim</i>
ALBERICI (Com.-PDS)	17, 24	AMATUCCI	13, 28
BOMPIANI (DC)	25, 26	CETORELLI	26
CALLARI GALLI (Com.-PDS) ...	3, 17, 24 e <i>passim</i>	CORTESE	14, 15, 16
VESENTINI (Sin. Ind.)	8, 15, 16	PAGNANI	18, 21
		SORCIONI	27, 29
		TORTORA	8, 22, 25

Intervengono, ai sensi dell'articolo 48 del Regolamento, per l'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) il direttore centrale per le statistiche demografiche sociali e dei censimenti dottor Antonio Cortese e la dirigente della Sezione 3^a - Scuole secondarie superiori e università - dottoressa Aurea Micali; per il Ministero della pubblica istruzione il responsabile dell'ufficio studi dottor Raffaele Tortora accompagnato dalla dottoressa Annamaria Cetorelli, dal dottor Luciano Amatucci, dal dottor Gaetano Massolo, dal dottor Bruno Pagnani e dal dottor Mariano Ferrazzano; per il Centro studi investimenti sociali - Fondazione CENSIS il dottor Giorgio Allulli e il dottor Maurizio Sorcioni del settore scuola.

I lavori hanno inizio alle ore 17,15.

Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana: audizione di esperti del Ministero della pubblica istruzione, dell'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) e del Centro studi investimenti sociali - Fondazione CENSIS

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca l'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica, l'analfabetismo funzionale, l'analfabetismo di ritorno, i nuovi analfabetismi nella società italiana, con l'audizione di esperti del Ministero della pubblica istruzione, dell'ISTAT e del CENSIS.

Ringrazio i nostri ospiti per essere intervenuti. Credo di non dover spiegare il contenuto della nostra indagine, in quanto il titolo già di per se stesso è sufficiente a chiarire la materia; i nostri ospiti sono degli esperti ed hanno quindi modo di individuare i settori su cui soffermarsi in particolare. Certamente noi ascolteremo quello che loro ci diranno su temi di carattere generale e di carattere specifico. Però io penso che per permettere loro di dare delle risposte più precise ed adeguate alle esigenze della Commissione, sia opportuno che i colleghi senatori formulino qualche domanda, dopo di che ascolteremo i nostri ospiti.

CALLARI GALLI. Ringrazio anch'io i nostri ospiti per aver accettato il nostro invito. Come 7^a Commissione abbiamo proceduto in questa legislatura alla discussione di una serie di provvedimenti legislativi, alcuni dei quali riguardano l'università, alcuni la scuola elementare; purtroppo sarà difficile giungere ad una definizione della riforma della scuola secondaria, dato che sembra imminente il termine di questa legislatura. Proprio per questo motivo noi abbiamo ritenuto che fosse importante soffermare l'attenzione della nostra Commissione su un tema che a noi tutti sembra molto scottante: il fenomeno della «dispersione scolastica», che si verifica proprio mentre la domanda e il bisogno di diffusione di cultura e di istruzione sembrano divenire

sempre più pressanti, non solo per lo sviluppo economico del nostro Paese, ma per lo sviluppo sociale e per la stessa partecipazione della maggioranza dei cittadini alla vita civile. Sembra che permanga - non credo solo nel nostro Paese, ma in tutto il sistema europeo - un grosso «disagio scolastico» che, se da un punto di vista quantitativo si va riducendo, da un punto di vista qualitativo assume connotazioni preoccupanti. Lo stesso concetto di «analfabetismo» credo che vada continuamente aggiornato e rivisto e per questo noi tutti speriamo che da questa indagine conoscitiva scaturiscano chiarimenti, linee di orientamento e proposte, che, se non serviranno a noi personalmente a causa della fine di questa legislatura, ci auguriamo che possano servire per contrastare questo fenomeno con riforme istituzionali e interventi mirati.

Come Commissione abbiamo progettato una serie di incontri, dei quali questo è il primo. Vorrei ora indicare le linee degli incontri futuri, perchè esse a mio avviso sono utili per chiarire le nostre motivazioni e i nostri interessi. Abbiamo pensato, per questa prima giornata, di focalizzare la nostra attenzione sulla individuazione delle aree a rischio per la costruzione di una mappa che, oltre a stabilire quantitativamente i dati generali, definisca le variabili qualitative che devono essere tenute presenti.

Speriamo di avere informazioni circostanziate sulle metodologie usate, sulle definizioni del fenomeno da cui si è partiti e su quelle cui si è pervenuti, sui modelli di intervento predisposti dal Ministero della pubblica istruzione nelle aree maggiormente a rischio. È nostra intenzione spostare, poi, la nostra attenzione su una correlazione che ci sembra molto evidente, quella fra analfabetismo, dispersione scolastica e devianza minorile: questo dovrebbe essere l'oggetto della seconda giornata dei nostri incontri. Con le altre audizioni cercheremo, ascoltando una serie di esperti, di avere informazioni su quelle che sono le linee di intervento più attuali sul piano sociale, pedagogico e psicolinguistico: è nostra intenzione non limitare l'analisi al piano nazionale, ma speriamo di avere informazioni sull'andamento del fenomeno e degli interventi negli altri paesi europei in cui analfabetismo e dispersione sono presenti. Nè va trascurato un altro aspetto sul quale mi auguro che anche voi possiate fornirci dati e informazioni: il nostro Paese è già chiamato ad intervenire per alfabetizzare gruppi di cittadini residenti qui, che parlano lingue non europee; sono gruppi assai diversi fra loro, provenienti da altre culture, con lingue del tutto diverse dallo *standard* linguistico delle nostre lingue alcune lontane da ogni sistema di notazione alfabetica.

In conclusione vorrei leggere, in modo che sia acclusa agli atti, una bozza di lavoro, predisposta insieme al collega Vesentini, e che è stata condivisa dall'intera Commissione.

«Scegliamo, come punto di partenza per questa proposta, una proposizione che è talmente nota e ripetuta da essere spesso considerata un luogo comune, una verità condivisa ed accettata: per la sopravvivenza del nostro sistema di vita, la diffusione delle conoscenze è un elemento di fondamentale importanza, sia per il valore economico e sociale che l'istruzione ha oggi, sia per la funzione insostituibile che la cultura svolge per comprendere la società in cui si vive e per

partecipare alle scelte politiche. Ma quasi a dimostrazione della coesistenza delle contraddizioni nella nostra epoca, a questa verità se ne affianca subito un'altra, altrettanto condivisa e diffusa, anche se di segno completamente opposto. I nostri sistemi scolastici riflettono una profonda inadeguatezza a diffondere e consolidare alla totalità della popolazione persino quegli elementi della conoscenza che sono considerati così indispensabili da far rientrare la loro diffusione a tutti i cittadini negli obblighi dello Stato.

Nel momento in cui la richiesta di conoscenze, ad un tempo più generali e più specifiche, diviene una costante nei progetti di sviluppo di industrie e di imprese, nel momento in cui si riconosce alla cultura, accumulata con il passare degli anni nei diversi gruppi umani, la funzione di contribuire a sviluppare modelli di partecipazione civile, e di coesione societaria, clamorosi casi individuali, resi celebri dai mezzi di comunicazione di massa, rendono di attualità dati e cifre che parlano di disperazione e di mortalità scolastica, e quindi denunciano la colpevole indifferenza con cui si accetta, nel nostro paese, che le istituzioni scolastiche producano anno dopo anno un numero cospicuo di analfabeti, di semi-analfabeti, di potenziali analfabeti di ritorno.

Scegliendo le nostre citazioni da varie fonti (1), vogliamo qui ricordare alcuni dati globali, non recenti ma gli ultimi disponibili: per il censimento del 1981 risultano analfabeti 1.608.212 cittadini, cui vanno aggiunti altri nove milioni privi della licenza elementare. Scomponendo questi dati per aree geografiche, si ha che nel Mezzogiorno gli analfabeti totali, a quella data, erano 1.142.150, pari al 6,3 per cento della popolazione residente con più di sei anni di età; a questa cifra vanno aggiunti 4.165.024 di adulti privi di un titolo di studio iniziale, pari al 22,9 per cento della popolazione con più di sei anni.

Riunendoli in un unico gruppo sotto la definizione di «analfabeti funzionali», il Mezzogiorno ne annovera 5.300.000, pari al 29,2 per cento della popolazione residente di età superiore ai sei anni. Il dato scende in percentuale nelle regioni del Nord, anche se, con il 17,1 per cento relativo a queste, rimane preoccupante.

Ricerche parziali sembrano dimostrare che in questi dieci anni l'istruzione in Italia si è qualitativamente rafforzata sotto la spinta della crescita e della domanda economica e sociale di cui abbiamo fatto cenno all'inizio: questa diffusione, senza dubbio positiva sotto molti aspetti, tuttavia ha prodotto e mantenuto numerosi elementi di problematicità, accentuando le perplessità che si concentrano sulla sua diffusione qualitativa, sull'andamento costante degli squilibri e sul distacco crescente dei livelli di istruzione tra i gruppi sociali, tra le diverse aree della stessa regione, e perfino della stessa città. Così se il fenomeno della dispersione scolastica valutato in base ai tassi di ripetenza e di abbandono appare, a livello nazionale in una costante, sia

(1) Pubblicazioni dell'ISTAT; Centro Studi Confindustria, *Scuola e formazione*, Roma Sipi, 1990; SVIMEZ, *Rapporto 1991 sull'economia del Mezzogiorno*, Bologna, il Mulino, 1991; CENSIS, *XXIV Rapporto 1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.

pur lenta, diminuzione, esso si radica ancor più profondamente in determinate aree del Paese, dove si intreccia sempre più intimamente con gravi fenomeni di devianza. Colpisce tra l'altro la percentuale di ripetenza nel primo anno di ciascun grado scolastico, compresa la prima elementare, perchè senza dubbio questo dato sottolinea le difficoltà di inserimento nel sistema scolastico: la ripetenza è dell'1 per cento nella prima elementare a livello nazionale e del 2,3 per cento nel Mezzogiorno; del 12,1 per cento nella prima media inferiore a livello nazionale e del 14,5 per cento nel Mezzogiorno.

L'indice di disagio misurato in base all'inadeguatezza degli edifici scolastici, alle distanze tra le abitazioni e la sede scolastica, alla frequenza dei doppi e dei tripli turni segnala valori nettamente superiori al Sud del nostro Paese.

Rispetto all'ultimo dato - quello che si riferisce agli allievi della scuola dell'obbligo coinvolti in doppi e tripli turni - nell'anno 1989-90 per la scuola elementare essi erano a livello nazionale il 2,7 per cento (percentuale che nel Mezzogiorno saliva al 5,98 per cento); per la scuola media a livello nazionale lo 0,96 per cento e nel Mezzogiorno il 2,04 per cento.

Per l'indagine che si propone, introduciamo un dato che non riguarda la scuola dell'obbligo come frequenza bensì come produttività: da un punto di vista quantitativo il fenomeno della dispersione scolastica continua ad avere una notevole e persistente rilevanza nel biennio della secondaria superiore con una particolare accentuazione nel primo anno.

Traducendo questi dati in una sintetica conclusione, ci sentiamo di poter condividere il giudizio per cui le istituzioni scolastiche, per la loro rigidità, per la loro inadeguatezza in termini di strutture, di relazioni con le altre istituzioni, di preparazione del personale, non sembrano in grado di aderire, con la necessaria dinamicità e flessibilità, alle diversità dei contesti in cui operano. Sono così incapaci a correggere le gravi disfunzioni che si manifestano (in alcune realtà anche con un notevole rilievo quantitativo) in termini di ripetenze, di abbandoni, di scarso profitto e quindi di alto tasso di analfabetismo funzionale e/o di ritorno.

Il permanere delle difficoltà nell'uso del *medium* alfabetico, se esaminato a livello mondiale, riguarda la maggioranza degli individui. Esso è preoccupante perchè nonostante il dilagare dei mezzi audiovisivi, la lettura e la scrittura continuano ad essere gli strumenti fondamentali per organizzare le informazioni, per elaborarle, per trasformarle in possibili livelli comunicativi.

Numerosi sono gli appelli allarmanti che da tempo e da prospettive disciplinari diverse, sono lanciati a livello internazionale su questo argomento: l'aumento demografico destina al fallimento ogni campagna di alfabetizzazione che non si limiti a diffondere alla maggioranza i primi rudimenti della lettura e della scrittura. E questi dimostrano di essere insufficienti di fronte al progressivo aumento della complessità della vita economica e culturale; in più essi svaniscono rapidamente se l'uso non li radica e li fa crescere.

Altre ipotesi - meno fondate forse ma degne di attenzione per la pericolosità delle loro possibili implicazioni - collegano i livelli

dell'alfabetizzazione alla capacità e alla qualità dell'astrazione, alle stesse modalità di concepire il proprio ruolo nei confronti del gruppo di appartenenza e di vivere le stesse relazioni interpersonali, alla concettualizzazione spazio-temporale. In questa ottica non può non allarmare la prospettiva di un'umanità che si avvia ad essere profondamente lacerata sino a non riuscire a stabilire livelli, sia pur minimi, di comunicazione fra gruppi che sin dalla loro infanzia organizzano su basi radicalmente diverse l'interpretazione del modo e del vivere societario. E molti oggi si domandano se il *medium* alfabetico con i suoi tempi, con le sue valenze unificanti rispetto alla conoscenza di base ma con le sue inevitabili differenziazioni rispetto alle conoscenze più complesse, non debba essere completamente trasformato da una politica che guardi all'aumento demografico e agli spostamenti migratori delle popolazioni extraeuropee.

Tornando alla situazione del nostro Paese, ma mantenendo sullo sfondo questo scenario generale che già si prospetta come nostro in un futuro assai prossimo, a noi sembra assai colpevole l'indifferenza con cui si accetta che le nostre istituzioni scolastiche «producano» - come è stato già detto - anno dopo anno un numero cospicuo di semi-analfabeti e/o potenziali analfabeti di ritorno: le decine di migliaia di studenti che abbandonano la scuola dell'obbligo senza essere riusciti a prendere la licenza media possono infatti essere giudicati, senza timore di commettere errore, «semi-analfabeti»; così come coloro che prendono questo titolo dopo una carriera scolastica fortunosa e costellata di insuccessi hanno molte probabilità di divenire dopo qualche anno analfabeti di ritorno.

Di ordine diverso, ma di notevole importanza anche se può apparire meno drammatico, è il fenomeno dei «nuovi analfabetismi», prodotti dalla settorializzazione delle conoscenze: è partendo da esso che Enzensberger, seguendo il suo stile paradossale, individua l'analfabetismo secondario, cioè la totale ignoranza culturale che caratterizzerebbe sempre più la classe dirigente europea: manager, finanziari, capitani d'industria, ...

Davanti ad un fenomeno così complesso, dai risvolti molteplici - di conoscenza scientifica e sociologica, di caratterizzazione antropologica, di intervento politico, di rilievo sociale - ci sembra molto importante coinvolgere un'istituzione quale il Senato della Repubblica affinché tramite la Commissione istruzione promuova un'indagine conoscitiva ad un tempo scientifica e promozionale. Si tratta di risvegliare l'interesse del mondo scientifico italiano affinché le sue diverse componenti cooperino a delineare l'andamento del fenomeno, individuando i livelli quantitativi, la loro distribuzione geografica e sociale, cercando di congiungere ad essi una valutazione dei diversi livelli qualitativi, in termini di estensione e profondità. Su questa base conoscitiva si dovrebbe innestare la valutazione delle proposte metodologiche esistenti, da riferirsi alle specifiche situazioni.

Crediamo che promuovere questa riflessione e diffonderne i risultati sia ai livelli istituzionali che ai livelli dei mezzi di comunicazione di massa, risponda ai nostri compiti di parlamentari, solleciti della crescita culturale e sociale del nostro Paese e custodi della nostra Costituzione».

VESENTINI. Signor Presidente, desidero addentrarmi maggiormente su alcune questioni che ritengo si possano già porre in questa prima fase. Quasi per abitudine professionale, vorrei cercare di comprendere anzitutto cosa voglia dire «alfabetismo», iniziando da una considerazione banale: l'alfabetismo dipende dal tempo, dal momento in cui si esamina la situazione e anche dal luogo. Possiamo fornire una definizione assai vaga ed approssimata affermando che alfabetismo vuol dire il possesso degli strumenti di comunicazione, sia pure al loro livello più basso.

Non ritengo che si possa inquadrare nell'alfabetismo la capacità di un soggetto di leggere fluentemente l'«Herald tribune» tutti i giorni, bensì la possibilità di accedere a mezzi di informazione che possono essere quelli televisivi (ad esempio il videotape), o usare mezzi informatici che sono sempre più alla portata di una massa di persone.

Come dicevo, una definizione di alfabetismo dipende anche dal luogo; se volessimo condurre un'indagine in Uganda dovremmo adottare criteri molto diversi. Considero, cioè, l'alfabetismo come qualcosa che dipende dal tempo, dallo spazio e anche dall'età delle persone oggetto dell'indagine.

Naturalmente tale definizione è impraticabile per colui che voglia compiere un'indagine di tipo statistico, a meno che non si fissi un intervallo di tempo e non si fotografi una situazione. Desidero allora comprendere se questo è il sistema di valutazione dell'ISTAT e del CENSIS e se le percezioni di alfabetismo ed analfabetismo che noi abbiamo coincidono, altrimenti rischiamo di non comprenderci e di parlare di cose diverse.

TORTORA. Il fenomeno della dispersione scolastica rinvia ad una situazione di estrema complessità e quindi già intenderci sull'uso di tale espressione è difficile. Il Ministero della pubblica istruzione già da qualche anno ha affrontato il problema, cercando di definire fin dove era possibile i contorni del problema, cercando anzitutto di concordare sulla definizione del fenomeno e giungere alla sua precisazione in termini quantitativi e qualitativi partendo dal presupposto che per l'istituzione scolastica anche un solo bambino disperso rappresenta una perdita per la società; figuriamoci poi se le perdite sono in numero consistente come accade in alcune aree.

Nel Ministero della pubblica istruzione abbiamo avuto la percezione che il fenomeno, specialmente in alcune aree, si presentava tale da non poter parlare di tassi fisiologici; in alcune aree particolarmente depresse il problema era troppo accentuato, non più sopportabile, e richiedeva sicuramente l'impegno dell'Amministrazione.

Tuttavia la complessità del fenomeno ci ha portato a considerare come la dispersione scolastica sia di per se stessa causa ed effetto di alcune cose. Con la dizione «dispersione scolastica» intendiamo non solo l'abbandono dei ripetenti, ma anche il ritardo rispetto alla classe o il bambino che entra nella scuola ed esce poi per qualche ragione dal circuito formativo.

Anche sulla base di rilevazioni condotte, abbiamo individuato alcune aree in cui il fenomeno risultava particolarmente grave. L'avvio dell'analisi e degli interventi del Ministero della pubblica istruzione

risale già all'anno scolastico 1987-88. Sulla base di elementi emersi da una ricerca commissionata al CENSIS abbiamo individuato 28 province ad elevato indice di disagio a rischio educativo: le zone dove c'erano doppi turni, dove la frequenza della scuola materna era minima, ove esistevano un alto numero di professioni dequalificate, un tenore di vita ed un livello economico bassi; tutto ciò in correlazione con un alto tasso di ripetenze e di bocciature.

In queste 28 province sono state individuate 106 aree che comprendevano 128 scuole elementari e 139 scuole medie, per cercare di sperimentare in una zona ristretta metodologie particolari, progetti integrati di area.

Il presupposto concettuale da cui siamo partiti è anzitutto quello che un'area circoscritta consente l'individuazione e la definizione del fenomeno in termini quantitativi e qualitativi, consente di riunire intorno allo stesso tavolo tutte le istituzioni coinvolte poichè il problema è scolastico, rimanda sicuramente al grado di appetibilità e di interesse che le istituzioni scolastiche possono offrire agli utenti, sia agli alunni sia alle loro famiglie, ma rinvia anche al contesto sociale in cui la scuola si pone. Quindi ci siamo subito accorti che il progetto non poteva essere che di integrazione di interventi, di orientamento delle risorse, per riunire intorno allo stesso tavolo di lavoro la scuola, che è l'istituzione coinvolta, gli enti locali, i comuni, le province, le unità sanitarie locali, il Ministero di grazia e giustizia quindi il Tribunale dei minori e via dicendo.

L'impegno del Ministero della pubblica istruzione è stato quello di coinvolgere tutte le istituzioni che per legge dovevano occuparsi del diritto allo studio, cominciando a proporre incontri di coordinamento con altri Ministeri, con le regioni, con gli IRRSAE, l'ANCI, l'UPI e gli altri organismi interessati.

Nel biennio 1988-89 abbiamo effettuato riunioni in cui si discuteva del fenomeno cercando di coordinare gli interventi. Sotto questo profilo importante è la sottoscrizione di intese che il Ministero della pubblica istruzione ha promosso. È stato definito un documento di intenti, ripreso poi a livello regionale, provinciale e di area, con la sottoscrizione di vere e proprie convenzioni tra autorità scolastica e autorità locali per definire i modelli di intervento in queste aree.

Il modello prescelto è stato quindi quello di definire delle aree, individuare in esse le istituzioni interessate, coinvolgendole con una sorta di convenzione per definire in concreto le attività da svolgere.

Le stesse intese sono state redatte e sottoscritte adattandole alla realtà locale.

Sicuramente il dato quantitativo rimane estremamente significativo, perchè rispecchia anche il livello qualitativo dell'intervento. Una circolare del 1989 ha inviato a titolo sperimentale un modello per un'indagine quantitativa e qualitativa. Con essa si sono attivati gli osservatori di area, cioè quegli organismi in cui confluiscono gli enti operanti all'interno dell'area, e se ne sono definiti gli impegni. Il Ministero della pubblica istruzione ha sollecitato i comuni, avvalendosi anche del Ministero dell'interno, perchè prestassero massima attenzione ed impegno in proposito.

Il presupposto dell'indagine era l'esistenza in tutti i comuni dell'anagrafe scolastica, struttura che peraltro in molti casi non è presente. La circolare è comunque servita a richiamare l'attenzione delle strutture scolastiche periferiche e dei comuni sul problema.

È necessario, innanzi tutto, attuare un monitoraggio di tutto ciò che accade nella scuola, tenendo presente anche il contesto sociale. Il Ministero ha predisposto un gruppo di lavoro presso il suo ufficio studi, con l'incarico di monitorare i risultati delle aree, analizzando il fenomeno e cercando di considerare i suoi vari aspetti in un'ottica unitaria. Bisogna identificare gli alunni che entrano in una scuola e seguire il loro *iter* di studi; incidere, cioè, sulla procedura delle iscrizioni e sul passaggio degli allievi per evitare che gli alunni lascino il sistema scolastico, perchè sono entrati nella formazione professionale o in una scuola non statale.

Altro problema importante riguarda gli operatori scolastici. La dispersione scolastica rimanda a tutta una serie di cause tra cui è presente il livello qualitativo del servizio scolastico. L'impegno in proposito è stato di incidere nel miglior modo possibile sulla formazione dei docenti. Il Ministero ha sollecitato anche gli IRRSAE ed i provveditorati, assegnando loro dei fondi affinché realizzassero iniziative di formazione professionale del personale insegnante a livello regionale e provinciale, di area e di scuola. Si sono tenuti una serie di seminari, chiamando i provveditori per la sensibilizzazione dell'organo preposto della provincia, ma soprattutto chiamando i rappresentati (enti, istituzioni ed operatori scolastici). Un seminario si è organizzato nel dicembre del 1989 a Punta Ala con la partecipazione di circa 250 persone ed un altro a Paestum. Abbiamo gestito anche un convegno a Taormina nel marzo del 1990 e prossimamente abbiamo in programma lo svolgimento di un seminario in Calabria sul tema della dispersione scolastica in connessione con i fenomeni di disagio sociale e di devianza.

Abbiamo esortato i provveditorati a sfruttare tutti gli spazi offerti dall'ordinamento scolastico - del quale peraltro bisogna segnalare la notevole rigidità - e sono state disposte molte utilizzazioni.

Riguardo al reperimento delle risorse aggiuntive per la lotta al fenomeno della dispersione scolastica, si stanno esaminando tutte le possibilità offerte dalla normativa vigente, anche nell'utilizzazione delle nuove figure professionali, che sono state attivate dalla legge n. 426 del 1988, ed in particolare della figura dello psicopedagogo.

Abbiamo commissionato all'IRRSAE del Veneto un seminario di riflessione, studio e proposta per un utilizzo massimo delle nuove figure professionali in funzione della lotta alla dispersione scolastica e dell'elevazione del livello qualitativo della scuola.

Sono noti i risultati della ricerca commissionata dal Ministero della pubblica istruzione al CENSIS. Devo aggiungere che si è cercato di inserire la scuola nel contesto sociale e delle istituzioni operanti nel territorio, considerando anche i rapporti con la cosiddetta extra-scuola. Nell'aprile del 1989 si è svolto a Roma un seminario per definire quali fossero le linee di collaborazione tra scuola ed extra-scuola nella prospettiva di un sistema formativo integrato, con il coinvolgimento assieme alle istituzioni pubbliche, di quelle impegnate nel privato, per

determinare il loro concreto apporto per la lotta alla dispersione scolastica. La più recente iniziativa è rappresentata dalla nuova circolare sulle iscrizioni, con la quale si è inteso attivare un procedimento amministrativo capace di consentire un preciso monitoraggio degli studenti. L'azione del Ministero della pubblica istruzione, peraltro ostacolata dalle rigidità presenti nell'ordinamento scolastico, si ispira al principio di favorire interventi di discriminazione positiva, cercando di superare la frammentazione degli interventi, coordinando tutte le energie, scolastiche ed extra-scolastiche. L'obiettivo è una riqualificazione dell'azione educativa e didattica. Con un documento che è stato pubblicato negli «Annali del Ministero della pubblica istruzione» si sono date indicazioni di tipo metodologico e didattico, ribadendo anche il messaggio della piena soggettività ed autonomia delle istituzioni scolastiche, in quanto queste devono impegnarsi a dar risposte specifiche in relazione ai bisogni concreti esistenti sul territorio.

In sostanza, si cerca di eliminare ogni direttività dal centro, che serve come raccolta di esperienze e veicolo di comunicazione di tali esperienze; con questo meccanismo di «va e vieni» si rompe il tradizionale centralismo burocratico, valorizzando la flessibilità. Le risposte che abbiamo riscontrato sono state molto positive. Sicuramente la situazione sul piano nazionale è profondamente variegata, soprattutto perchè la scuola non sempre ha potuto contare su determinate risorse. Voi tutti conoscete bene la situazione di molti comuni che non sono in grado di dare tutta l'assistenza e l'azione di supporto alla scuola prevista dalle leggi vigenti.

La scuola - a mio avviso - risente di una ormai nota rigidità di strutture che non consente quella flessibilità operativa che permetterebbe di dare risposte diverse a bisogni differenti. Inoltre, dobbiamo tener presente che non sempre siamo riusciti a coinvolgere i comuni, anche mediante l'uso di strumenti giuridici. È vero che ci sono leggi che prevedono (come la legge n. 142 del 1990) l'autonomia degli enti locali e che configurano la possibilità di stipulare delle convenzioni (talvolta obbligatorie). Tuttavia, non sempre ai documenti e agli intenti firmati si è avuto un seguito positivo: il rispetto degli impegni non sempre si è verificato.

Come ho già detto, la situazione variegata. Per esempio, si registrano situazioni in cui viene data una risposta molto rilevante da parte degli enti locali. Vi sono state regioni, province e comuni che hanno investito risorse sul progetto ministeriale, mentre altri comuni annaspiano soprattutto a causa di particolari situazioni interne. Comunque, possiamo in parte ritenerci soddisfatti perchè si sta diffondendo sempre di più la cultura della dispersione scolastica. Se ne parla sempre di più e non perchè il fenomeno cresca, ma perchè c'è una maggiore consapevolezza di esso e dell'impegno che viene richiesto alla società civile per affrontare questo problema. Da questo punto di vista, possiamo dire che in termini quantitativi e qualitativi il fenomeno registra un tasso di decremento e che è sicuramente in crescita la consapevolezza della necessità di un impegno comune, concordato e integrato da parte delle istituzioni scolastiche. Una nostra piccola soddisfazione è che il Ministero si è fatto promotore di incontri di

coordinamento e che siamo riusciti a smuovere le acque, avviando un processo che deve essere ulteriormente alimentato. Comunque, affinché tale progetto si realizzi in termini positivi ed accettabili e raggiunga la massima efficienza possibile, la scuola ha bisogno soprattutto di determinate risorse. Innanzitutto, è necessario che possa contare su una flessibilità di strutture, cioè deve avere la possibilità di assegnare risorse e personale in maniera non rigida e catalogata, come è previsto attualmente. Le procedure di assegnazione del personale docente, per esempio, sono tipizzate e particolarmente rigide. Lo stesso discorso va fatto per la formazione degli organici, per la loro gestione e via dicendo. Abbiamo, quindi, bisogno di risorse aggiuntive ed è necessario un coordinamento di tali risorse. Certamente in una scuola che ha doppi o tripli turni non si possono attivare queste forme nuove ed innovative di didattica (come l'uso dei laboratori) che oggi sono indispensabili. Ad un ragazzo napoletano, calabrese o siciliano, che deve essere immesso in un ambiente gravido di stimolazioni culturali, non possiamo parlargli di Carlo Magno. Bisogna farlo lavorare in un laboratorio e metterlo in grado di adoperare le braccia, le mani e il cervello, abituardolo alla storia, all'italiano e via dicendo. Lavorando il legno si può studiare la storia, la tecnologia, la matematica e il disegno.

Pertanto, è necessario realizzare un progetto didattico profondamente diverso, innovativo, non astratto (all'astrazione si deve arrivare con procedimenti diversi). Abbiamo fatto un discorso di questo tipo e abbiamo fornito e pubblicato le conseguenti indicazioni metodologiche. Certamente continueremo a monitorare il fenomeno e continueremo a perseguire questa strada.

Ho già accennato all'ultimo provvedimento del Ministero della pubblica istruzione, una circolare sulla iscrizione degli alunni, in cui nella premessa vengono stimulate le istituzioni scolastiche proprio in questo senso. In sostanza, si cerca di far capire come sia estremamente significativo il fatto che la scuola si prenda cura dei ragazzi, li debba sempre seguire. In sostanza, la scuola deve far di tutto per non far interrompere gli studi ai ragazzi, deve manifestare particolare attenzione verso la continuità del *curriculum* scolastico e soprattutto deve manifestare particolare attenzione ai momenti di crisi dei ragazzi (che coincidono soprattutto con i momenti di passaggio).

Infatti, si registrano i tassi di abbandono e di dispersione più rilevanti nelle classi di passaggio. Con questa circolare si sono voluti soprattutto focalizzare e mettere in risalto questi problemi. Questa circolare è estremamente complessa: in essa è rilevante soprattutto l'invito che il momento di iscrizione, cioè il primo ingresso nella scuola, «non si risolva» - come recita testualmente la circolare - «in un mero adempimento burocratico, ma diventi un momento di reale comunicazione tra operatore scolastico e alunno». L'obiettivo è quello di cercare di fare in modo che la scuola renda un servizio alle persone, particolarmente qualificato, in maniera tale che si attivi un rapporto positivo anche e soprattutto con le famiglie.

Il progetto sulla dispersione scolastica è specifico e quindi ha una sua particolare connotazione; si inquadra, comunque, in un'azione di politica scolastica più generale. Come ho già detto, la dispersione scolastica viene collegata al problema dell'elevazione del livello

qualitativo dell'istruzione scolastica e quindi si collega, concettualmente e funzionalmente, anche agli altri progetti, come i progetti «Ragazzi 2000» e «Giovani 1993», che tendono a ribadire e a sottolineare la necessità di considerare il ragazzo come soggetto del processo educativo, quale coprotagonista del proprio sviluppo. Quindi, l'obiettivo non è soltanto quello di intervenire in maniera isolata e scollegata rispetto a tutti gli altri processi; collegando l'intervento specifico sulla dispersione scolastica a tutti gli altri progetti, che sono stati attivati all'interno della Pubblica istruzione, si vuole realizzare il miglioramento del livello qualitativo dell'istituzione scolastica, mettendo poi a disposizione degli operatori scolastici quegli strumenti aggiuntivi e specifici che possono essere particolarmente necessari.

AMATUCCI. Senatore Vesentini, la risposta della scuola ai problemi dell'analfabetismo è data a livello di scuola elementare e di scuola media, rispettivamente con i corsi finalizzati al conseguimento della licenza elementare e del diploma di scuola media. In questa strutturazione il concetto di alfabetismo si risolve nel conseguimento della licenza elementare e quindi ad un primo livello di considerazione (seppure molto semplificato) finisce con l'essere considerato analfabeta chi non ha la licenza elementare. Gli orientamenti programmatici di questi corsi di alfabetizzazione perseguono quindi l'obiettivo di offrire agli adulti che ne siano privi, lavoratori o meno, ancora tipi di licenza elementare e (siccome si trovano nella necessità di riconquistare gli strumenti primari di alfabetismo) l'opportunità di acquisire condizioni strumentali che compensino l'attuale svantaggio culturale e sociale.

Per arrivare ad un concetto più penetrante di alfabetizzazione, e quindi di alfabeto e, per converso, di adulto analfabeta, penso che dobbiamo proprio leggere le finalità di questo programma, che mirano a fornire agli adulti gli strumenti di lettura e favorire lo sviluppo di capacità logiche. Per cui diventa analfabeta adulto chi non ha questi alfabeti di lettura, di comunicazione, di comprensione critica della realtà.

Lo stesso discorso si può fare per la scuola media e nell'appunto che abbiamo visto si dice che sono semianalfabeti le decine di migliaia di studenti che abbandonano la scuola dell'obbligo senza essere riusciti a prendere la licenza media; quindi a livello di una formulazione semplificante, finisce per essere analfabeta sotto questo profilo chi non ha ottenuto la licenza media. Per arrivare ad una definizione più pregnante dobbiamo vedere i programmi della licenza media per gli adulti, che sono diversi da quelli per i ragazzi perchè non richiedono tutte le nozioni che richiedono ad un bambino nell'età dell'obbligo, ma richiedono di sviluppare le attività individuali, metodologiche e critiche, per cui diventa semianalfabeta chi non possiede questi strumenti e queste capacità intellettuali. Poi c'è una terza categoria che è quella degli analfabeti di ritorno e vorrei ricordare che recentissimamente, il 21 ottobre 1991, con il n. 312, è intervenuta una circolare ministeriale sui corsi di alfabetizzazione per adulti che dice molte cose interessanti, ma per rimanere alla domanda, pone anche questo problema dell'analfabetismo di ritorno e autorizza i provveditori agli studi in via sperimentale a consentire la frequenza anche ad adulti in

possesso della licenza elementare, ma bisognosi per l'insorgenza di un analfabetismo di ritorno di corsi che diano strumenti utili ad un'utile partecipazione alla vita sociale.

CORTESE. Sono direttore centrale per le statistiche demografiche, sociali e dei censimenti dell'ISTAT. A mio parere è forse necessaria una precisazione migliore degli obiettivi dell'analisi che la Commissione intende effettuare, e da questo punto di vista può essere utile fare una brevissima rassegna delle fonti statistiche che possono essere utilmente attivate. A me pare che possano essere richiamati i temi esposti nella lettera che abbiamo ricevuto, che chiama in causa soprattutto tre principali fonti di rilevazione sul pianeta scuola: il sistema scolastico da una parte, le indagini sulle famiglie, quelle che hanno singoli individui come rispondenti ed il censimento della popolazione. Tralascio per un momento di considerare le indagini relative al sistema scolastico; per le altre due fonti va detto che normalmente sui nostri criteri di rilevazione, alle variabili di tipo anagrafico è normalmente associato un quesito sul grado di istruzione. In tutti questi casi alle persone prive di titoli di studio noi poniamo la domanda se sa leggere e scrivere. Da questo punto di vista sono per noi analfabete quelle persone che non sanno nè leggere nè scrivere. Sottolineo l'aspetto «persone prive di titolo di studio», per cui non cogliamo in questo modo l'analfabetismo di ritorno perchè a questa seconda domanda non rispondono coloro che sono forniti di un titolo di studio, ad esempio la licenza elementare.

Nel caso del censimento della popolazione segnalo questa fonte che è da investigare dal punto di vista della geografia del fenomeno; noi quantifichiamo un numero di analfabeti, individuando le aree in cui è più elevato il numero di analfabeti. Sempre per restare al censimento demografico, voglio rilevare che nel censimento dei mesi scorsi abbiamo predisposto una scheda *ad hoc* per la popolazione immigrata. L'attualità del fenomeno ci ha portato a prendere questa decisione e, nell'ambito di questa sfera riservata agli stranieri non residenti, abbiamo posto quesiti che ci consentiranno di qualificare gli immigrati secondo caratteristiche utili per l'analisi e per la ricerca che voi state effettuando. In questo questionario ci sono domande come, ad esempio, indicare se la persona ha completato o meno otto anni di studio (si è scelta la strada degli anni di studio perchè in presenza di ordinamenti scolastici diversi non aveva molto senso parlare di scuola media, o cose del genere). Chiediamo l'attitudine della persona a saper leggere e scrivere nella propria lingua e poi chiediamo anche il livello di conoscenza della lingua italiana. Naturalmente le informazioni che otterremo dallo spoglio dei dati censuali ci consentiranno di avere informazioni utili per la classificazione dei bisogni formativi, che secondo le nostre analisi sono già oggi di una certa consistenza e sono destinati a crescere ulteriormente. Quando parlo di indagine sulle famiglie, mi scosto dalla terza fonte che citavo prima; noi abbiamo tutta una serie di indagini sulle famiglie che hanno un singolo individuo come rispondente. Noi abbiamo indagini trimestrali sulle forze di lavoro; tra i caratteri considerati c'è il grado di istruzione e quindi è possibile effettuare tutta una serie di analisi sul rapporto tra situazione e condizione lavorativa e livello di istruzione posseduto. Abbiamo un'altra

indagine che invece fa riferimento ai consumi delle famiglie e quindi da questo punto di vista possiamo analizzare l'eventuale correlazione che c'è tra tipologia di consumi e livello di istruzione. Anche per quanto riguarda gli eventi demografici, sulla scheda di nascita o sulla scheda di morte noi abbiamo la possibilità, attraverso i caratteri dei genitori, di fare analisi che prendono in considerazione il rapporto tra livello di fecondità e livello di istruzione, sempre inteso nel senso che dicevo prima perchè il nostro quesito classico è il grado di istruzione, il titolo di studio posseduto, analizzato nel caso della laurea o del diploma con notevole dettaglio e, nel caso delle persone prive di titoli di studio, se sanno leggere e scrivere. Ovviamente, la popolazione inferiore ai sei anni non viene mai considerata perchè non ha iniziato ancora il periodo della formazione scolastica. Va da sè che in tutti questi casi, essendoci anche la variabile età, non possiamo classificare in funzione dell'età; se guardiamo alla evoluzione degli ultimi decenni vediamo che naturalmente il numero sempre più ridotto di analfabeti è concentrato nelle fasce anziane di età. Anche nel caso che è stato sollevato, del rapporto tra analfabetismo e devianza giovanile, entrano in ballo - e in alcuni casi abbiamo la possibilità di collegare - fenomeni delittuosi e tipi di reati commessi; pensate per quanto riguarda la popolazione dei detenuti, che può essere classificata sia sulla base del motivo che ha indotto la persona ad entrare in uno stabilimento di pena che per il grado di istruzione.

Il tema dell'istruzione è presente in tutta una serie di indagini ed una ricerca che voglia, facendo perno sul concetto di analfabetismo, mettere insieme una serie di elementi, favorire un'analisi completa, vi è senz'altro. Devo tuttavia dire che mi sembra che i temi sollevati vadano al di là del concetto puro e semplice di analfabetismo. Ho inteso il nuovo alfabetismo come espressione che faceva riferimento ai bisogni linguistici di questa popolazione immigrata; tuttavia se si vogliono intendere con esso anche altre situazioni, potrò fornire ulteriori spiegazioni.

La circostanza che la raccolta dei dati censuali sta per essere completata è particolarmente preziosa perchè in termini di spoglio potremo programmare elaborazioni *ad hoc* finalizzandole ad esigenze conoscitive di tipo specifico. Sulla base di quanto è stato detto posso senz'altro impegnare il Servizio censimenti in esplorazioni ed investigazioni che potrebbero riuscire utili per finalità ben precise.

VESENTINI. Per studiare l'evoluzione del fenomeno sarebbe possibile confrontare una correlazione di questo genere sui dati che vi stanno arrivando, con analoga correlazione fatta con il censimento 1981, o su quest'ultimo non avete tali dati?

CORTESE. Abbiamo la possibilità di compiere dei raffronti a partire dal 1861 ormai su 13 punti, quindi possiamo ricavare a livello territoriale l'andamento del numero degli analfabeti, ogni 10 anni, dal 1861 ad oggi.

Consideriamo, come dicevo, quale analfabeta la persona che non sa nè leggere nè scrivere e che è priva di titoli di studio, anche se non va dimenticato il discorso dell'analfabetismo di ritorno e quindi può darsi

che una persona con licenza elementare, per vari motivi, non sia più in grado di leggere o di scrivere.

ALLULLI. Sebbene disponiamo di numerosi dati sull'aspetto quantitativo del fenomeno, probabilmente ci sfuggono diversi aspetti qualitativi di esso, soprattutto se - oltre all'alfabetismo inteso in senso classico come saper leggere e scrivere - accediamo a concetti più complessi rispetto alle funzioni ed ai compiti che si devono svolgere in una società, alle tecnologie usate nella vita di tutti i giorni ed alle abilità richieste della vita quotidiana, concetto che in Italia non è utilizzato molto spesso. In Inghilterra il concetto di *life skills* è alla base dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo. In Italia, invece, abbiamo ancora un concetto di tipo maggiormente accademico dell'insegnamento ed il concetto di *life skills* non è contemplato dal *curriculum* della scuola media.

Per quanto riguarda l'analfabetismo in senso classico, tradizionale, esso sembra tutto sommato un fenomeno abbastanza residuale. Vi sono però alcuni picchi di ritorno anche di analfabetismo classico dovuti sia ai ragazzi che abbandonano la scuola in età precoce, sia al fenomeno dell'immigrazione che fa diventare di nuovo questo problema emergente non solo in generazioni molto anziane, ma anche in generazioni giovani che sono destinate a restare per lungo tempo nella vita attiva.

Il problema - come dicevo - è quello della dimensione qualitativa del fenomeno dell'analfabetismo. A differenza di altri paesi dove vengono svolti sovente approfondimenti e verifiche sui livelli conoscitivi della popolazione, in Italia non sappiamo quanto certi termini di uso corrente, certe attività, siano diffusi nella nostra popolazione. Non esiste alcuno strumento di verifica qualitativa sulle capacità, sulla conoscenza di determinati termini basilari di storia, di geografia, di terminologie italiane elementari.

VESENTINI. Sono state condotte indagini-campione?

ALLULLI. No, non sono state condotte indagini sulla popolazione chiedendo la conoscenza di determinati termini.

CORTESE. Tutto questo non coinvolge l'ISTAT, poichè qui siamo ad un livello di analisi che va al di là del tradizionale. È importante che ci si comprenda. Lei ha poc'anzi citato il VIDEOTEL nell'ambito di alcune indagini sulle famiglie. Si tratta di un'indagine i cui contenuti si rinnovano costantemente. La capacità di conoscenza delle lingue, la capacità di usare strumenti informativi, le letture, sono informazioni che possono fare in parte luce sul problema, tuttavia gli aspetti definatori sono assai più delicati poichè a livello più basso, tradizionale, della capacità cioè di sapere leggere e scrivere, la situazione è quella che ho delineato. Se poi ci si pone su un livello diverso occorrerebbe ragionare a lungo, poichè con l'evoluzione della società l'analfabeta di cento anni fa è diverso dall'analfabeta di oggi, che per essere tale non è detto che non debba essere in grado di leggere e scrivere.

ALLULLI. Oltre al versante dell'alfabetismo vi è quello della dispersione scolastica nella scuola media. Al riguardo la situazione negli

ultimi tempi è migliorata, basti pensare che ancora nel 1981-82 gli abbandoni erano valutati intorno alle 130.000-140.000 unità. L'ultimo rapporto CENSIS parla di abbandoni nel numero di 40.000 unità. A ciò hanno concorso diversi fattori: sia il calo demografico, sia la notevole diminuzione della ripetenza e anche l'intervento del Ministero della pubblica istruzione che ha accresciuto la sensibilità degli insegnanti rispetto a tale problema.

Nella scuola media abbiamo quindi 40.000 ragazzi ogni anno che non terminano il percorso. Resta invece elevato il problema della dispersione nei primi due anni della scuola secondaria superiore ed il fenomeno è in aumento. Il dato dell'ultimo anno ci dice che sono 215.000 i ragazzi che nel 1990 hanno abbandonato i primi due anni della scuola secondaria superiore.

CALLARI GALLI. Se pensiamo ai livelli di scuola dell'obbligo degli altri paesi europei, che sono più alti dei nostri, e se pensiamo al necessario aumento della conoscenza, forse possiamo anche dire che di fronte alla richiesta della società e dei soggetti di maggiore istruzione l'abbandono non è diminuito. Nel momento in cui cresce questo bisogno, non è più alla terza media il livello in cui dobbiamo valutare l'abbandono, ma al biennio della scuola secondaria, dato che i parametri europei sono come minimo di 16 anni e per alcune nazioni anche di più. Non solo, c'è anche una esigenza della società di una maggiore conoscenza.

ALLULLI. Anche in questo caso rimane l'esigenza di distinguere gli aspetti quantitativi da quelli qualitativi. Non è sufficiente completare la scuola media da un punto di vista formale, ma è importante garantire l'effettiva conoscenza degli strumenti indispensabili al proseguimento del percorso scolastico. Sotto l'aspetto qualitativo degli *standard* dell'azione scolastica, abbiamo pochi strumenti di verifica formale. Molte volte succede che l'insegnante, sensibilizzato dal fatto di non mortificare l'alunno e per non portarlo all'abbandono, può essere indotto ad abbassare gli *standard*. Si diffonde sempre più l'esigenza di un servizio di valutazione della qualità del sistema scolastico. Il discorso è già stato avviato in alcune province come, ad esempio, Trento e Bergamo, ma è ancora abbastanza limitato.

ALBERICI. Molte volte si è discusso sull'alta percentuale di abbandoni presente nel primo e nel secondo anno della scuola media superiore. Il problema va inquadrato principalmente nell'ottica dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. Mi chiedevo se è stata eseguita una ricerca sulla qualità del percorso scolastico complessivo di questi 114.000 ragazzi. Si tratta di valutare in che modo la promozione alla fine della terza media, che dà la possibilità di accedere alla prima classe della scuola media superiore, risponde ad una preparazione di qualità tale da consentire il proseguimento dell'*iter* scolastico. Pongo la questione per cercare di capire le iniziative che si possono adottare all'interno delle istituzioni scolastiche. C'è un problema di valutazione del significato della promozione in terza media. Vi sono dei ragazzi che arrivano alla scuola media superiore con un certo bagaglio di

competenze, capacità e conoscenze, ed altri che hanno col medesimo titolo di studio un patrimonio conoscitivo completamente diverso. Mi sembra quindi che non si tratti solamente di un problema statistico, ma principalmente di qualità. Ritengo che la possibilità di rafforzare il lavoro di ricerca in tal direzione, sarebbe molto utile per una migliore comprensione del funzionamento del sistema scolastico e dei suoi eventuali disservizi.

ALLULLI. Le cause degli abbandoni nella scuola media e nella scuola media superiore sono diverse. I risultati di una nostra ricerca - portata avanti grazie al finanziamento del servizio studi - dimostrano che gli abbandoni a livello di scuola media si manifestano soprattutto in aree di tipo marginale dal punto di vista sociale ed economico. Normalmente si tratta di ragazzi che appartengono a famiglie di basso livello culturale e in cui l'attenzione dei genitori, in particolare della madre, verso gli studi del ragazzo è molto scarso. Molti ragazzi rimarcano anche la distanza dell'insegnante dai loro problemi.

Le dinamiche dell'abbandono a livello di biennio della scuola media superiore sono un po' diverse. Non si verificano soltanto in aree marginali come Napoli e Palermo, ma anche in molti centri dell'Italia del Nord, nelle aree più fortemente industrializzate. Anche in questo caso l'abbandono è causato dal basso livello culturale della famiglia. Mi riferisco alle province di Bergamo e di Brescia dove c'è una grande area industriale, un forte tessuto economico diffuso sul territorio, ma un livello culturale della popolazione inferiore ad altre aree dove si è sviluppato il terziario. Bisogna considerare poi che in queste regioni c'è una certa abbondanza di possibilità di lavoro per i ragazzi, i quali alla prima difficoltà scolastica abbandonano gli studi.

Si torna inesorabilmente ad un'analisi di tipo quantitativo, anche se il problema della nostra scuola, ripeto è qualitativo: bisogna effettuare una verifica degli *standard*, perchè la scuola media è formalmente unica, ma non è uguale.

PAGNANI. Sono perfettamente d'accordo con ciò che ha detto il dottor Allulli. Purtroppo i dati quantitativi su cui stiamo discutendo non riflettono fedelmente la realtà della dispersione scolastica. Il tasso di abbandono, per esempio, viene determinato attraverso una formula matematica che non tiene conto di alcuna variabile.

La determinazione di questo tasso di abbandono attraverso l'utilizzazione di una sequenza matematica è abbastanza semplice ed agevole, ma - a mio avviso - non risponde alla verità, per alcuni aspetti essenziali che vorrei segnalarvi tanto per chiarire la situazione. Quando, per esempio, si parla di quantità e di andamento e si dice che negli ultimi tre anni il fenomeno è diminuito o aumentato, bisogna accertare come vengono enucleati tali dati e quindi se ci possiamo fidare o meno di questi numeri. Il tasso di abbandono, nel modo in cui viene calcolato, rappresenta un riferimento, ma non dà con precisione l'idea dell'entità del fenomeno. Innanzitutto, questo fenomeno può essere valutato soltanto a livello nazionale, in quanto gli interflussi provinciali non possono essere calcolati. La valutazione di questo fenomeno a livello nazionale può rappresentare soltanto la sintesi di una certa situazione: si

può dire che è un termometro della situazione nazionale. Inoltre, il sistema scolastico deve essere ipotizzato come un sistema chiuso soltanto a livello nazionale (pertanto nè entrate nè uscite dall'estero o dall'esterno e ciò è un grosso limite) e non consente di quantificare separatamente il fenomeno dei rientri e degli abbandoni. In sostanza si tratta di un saldo numerico. Se noi, per esempio, l'applichiamo soltanto alla scuola elementare, possiamo accertare che addirittura non è negativo, ma positivo. Che cosa significa se si ha un tasso di abbandono positivo? Che ci sono stati più rientri. Allora, se noi consideriamo il saldo numerico, non sapremo mai qual è l'andamento del fenomeno tra rientri ed abbandoni.

C'è un ulteriore aspetto che è di fondamentale importanza. Questa formula viene applicata sugli iscritti. Le nostre statistiche ufficiali (e con ciò non voglio colpevolizzare nessuno) parlano di iscritti alla prima elementare, alla seconda elementare, eccetera, e non di frequentanti. Invece, il tasso di abbandono dovrebbe essere distinto tra iscritti e frequentanti. Per questo motivo l'ISTAT, mentre in un primo momento parlava di tasso di abbandono, in una fase successiva ha corretto il tiro e ha parlato di interruzione di frequenza scolastica, molto più genericamente. A mio avviso, aveva giustamente intuito questo problema. Finora ho parlato e ho fatto un *flash* sull'aspetto quantitativo del fenomeno; comunque, dietro quest'ultimo c'è un aspetto qualitativo che va considerato. Come ha in parte evidenziato la senatrice Callari Galli, il fenomeno non va semplicemente analizzato a livello di abbandono o di evasione. Innanzitutto anche in questo caso è necessario mettersi d'accordo sul significato di queste due parole. In termini di nomenclatura ministeriale si parla di evasione quando i ragazzi evadono l'obbligo scolastico. Si parla, invece, di abbandono in senso più generale e quindi in esso rientrano anche i casi di abbandono delle scuole secondarie superiori, che non sono obbligatorie. Quindi, bisogna tener presente tale distinzione ed approfondire altri aspetti. L'abbandono, per esempio, è la conseguenza di determinate cause che si trovano a monte di quella situazione, che sono le bocciature, le ripetenze, il ritardo rispetto all'età scolare e via dicendo. Poi vi sono altre variabili da approfondire attentamente che determinano la dispersione scolastica, quali per esempio i mancati ingressi nell'ambito del sistema (che noi non conosciamo). Alcuni ragazzi potrebbero addirittura non iscriversi e quindi in questo modo sfuggire a tutti i controlli, a tutte le valutazioni. Bisogna anche considerare l'aspetto dell'incidenza delle frequenze irregolari che già danno l'idea non tanto di un abbandono, quanto di una disaffezione scolastica. Infatti, la frequenza irregolare non è sempre determinata da malattia, ma anche da altri motivi. Questo fenomeno noi ancora non lo conosciamo affatto.

Onorevoli senatori, tutte queste notizie ed informazioni, che poi possono essere tradotte in indicatori di un fenomeno, debbono assolutamente fare riferimento alla situazione scolastica reale del Paese. Che cosa intendo dire? È necessario conoscere perfettamente ed avere a disposizione una anagrafe studenti gestita dalle varie segreterie (sembra che stia parlando di aspetti scontati, ma in realtà non lo sono) in maniera tale da avere dei dati omogenei rispetto a tutte le scuole e con

un significato preciso. In questo modo, se noi chiediamo alle scuole quanti sono i bocciati o i ripetenti ci potranno dare immediatamente delle indicazioni. Che cosa si può fare per riuscire a raggiungere tale obiettivo? Sicuramente non è semplice. Tutti quanti noi sappiamo che cosa succede e come funzionano le segreterie e tutti gli uffici dell'amministrazione. Per quanto riguarda gli aspetti gestionali, cioè in relazione a tutte le questioni contabili e alle altre di mera amministrazione, questi uffici stanno molto attenti perchè tali materia sono regolate per legge. Per questi altri problemi, che non sono orientati e indirizzati dalla legge, non si manifesta una particolare attenzione da parte di questi uffici, che si occupano soprattutto dei servizi che ho citato. Per questo motivo abbiamo emanato la circolare a cui mi sono riferito precedentemente: per creare una rete strutturata di controllo. Prima, per esempio, si verificava che se un bambino chiedeva il passaggio da una scuola ad un'altra non si sapeva che fine avesse fatto. Questa circolare, invece, consente di capire dove va a finire quel bambino, cioè se effettivamente è stato iscritto in un'altra scuola (ho fatto questo esempio per rendere più semplice la lettura di tale circolare). Chiaramente il contenuto della circolare non è soltanto questo: essa tende soprattutto a creare una rete di controllo amministrativo. Inoltre, è necessario realizzare nelle strutture periferiche una efficiente rete (e in questo caso ritorno sull'aspetto della informatizzazione) di gestione dell'anagrafe degli alunni. Tale gestione dovrebbe essere finalizzata e legata a quella amministrativa di tutta la scuola. In questo modo nessuno potrà più sfuggire a questo tipo di controllo e di informazione. L'abbandono dell'alunno va quantificato in modo individuale (cioè deve essere individuato l'alunno). È inutile dire che dieci alunni hanno abbandonato la scuola: bisogna accertare chi sono, che cosa fanno, da dove vengono. Il percorso scolastico dell'alunno deve essere seguito. Soltanto attraverso tale metodologia riusciremo (me lo auguro anche perchè stiamo lavorando assiduamente su questi aspetti) a seguire il percorso del ragazzo: mediante una particolare scheda potremo conoscere tutto il suo *iter* scolastico. Questo è il nostro obiettivo e su di esso stiamo lavorando.

Per quanto riguarda gli interventi da realizzare, determinate aree del nostro Paese sono più soggette al rischio di dispersione o di abbandono. Che cosa possiamo fare? Gli interventi possono essere di due tipi: interno al sistema oppure esterno. Quest'ultimo non ci riguarda in quanto non possiamo stravolgere le competenze di ognuno, ma sicuramente quello interno è di nostra competenza. Quando parlo di intervento esterno mi riferisco all'ambito di operatività delle altre amministrazioni, tra cui comprendo gli enti locali, le regioni, le unità sanitarie locali, e via dicendo. Per quanto riguarda gli interventi interni (che ci competono), devo sottolineare il problema delle risorse disponibili. Se veramente vogliamo lottare contro l'abbandono e la dispersione scolastica, dobbiamo impegnare delle risorse che sono strutturali, finanziarie e umane. Per quanto riguarda le risorse strutturali, quelle più rilevanti sono rappresentate dall'edilizia scolastica. Ancora oggi si registrano casi di doppi turni nella scuola dell'obbligo. In alcune zone lo Stato, obbligando gli alunni a frequentare la scuola, li costringe a doppi turni o in locali precari,

mentre in altre zone le scuole vengono chiuse a causa del calo demografico. Questa diversificazione.

Questa diversificazione delle strutture sul territorio è molto grave ed è questo un aspetto che andrebbe filtrato. È stato da poco approvato un disegno di legge sull'edilizia, però sono piccole cose rispetto alle esigenze reali perchè consente solo di modificare gli edifici esistenti. Questo per quanto riguarda la struttura edilizia, poi c'è tutto quello che riguarda le spese di funzionamento; voglio dire, la scuola può essere anche bella, ma se non si hanno attrezzature, non si mettono a disposizione, oppure se le strutture sono fatiscenti il problema ritorna. A scuola un ragazzo ci deve stare bene perchè lo starci male è un incentivo all'evasione.

Per quanto riguarda poi gli aspetti delle risorse umane, ci scontriamo con quelli che sono gli aspetti della gestione del personale, docente soprattutto, ma anche non docente. Come possiamo intervenire sul personale docente? Qui la questione si complica in modo grave e non so come si può intervenire. Secondo me il Ministero sta facendo il massimo sui corsi di formazione, di aggiornamento, per tentare di recuperare in certi termini gli insegnanti, per sensibilizzare, eccetera, però questo non è sufficiente. Bisogna introdurre anche incentivi perchè chi fa corsi di aggiornamento sia meglio utilizzato. La situazione non è drammatica, però ci sono sacche in cui la dispersione è ancora grave e bisogna pensare a interventi mirati in questo senso.

ALLULLI. Il problema degli insegnanti per quanto riguarda queste aree è che non solo essi non accettano di lavorare di più, ma addirittura scappano quando possono, dopo uno o due anni, dalle aree più degradate e a rischio in cui le condizioni di lavoro sono estremamente difficili, la situazione della scuola è estremamente precaria, le classi sono sovraffollate. Succede quindi che gli insegnanti che operano in queste aree chiedono il trasferimento e vi è quindi un *turnover* elevatissimo. Sebbene formalmente le risorse per l'istruzione vadano date in modo uniforme per tutti, in queste aree per una serie di squilibri strutturali alla fine si vede che ci sono meno insegnanti per alunno, magari c'è meno tempo pieno, ci sono i doppi turni, ci sono tutta una serie di condizioni strutturali peggiori. Quindi è necessario fare una politica che quanto meno riequilibri questa situazione. È pure fondamentale, come già avviene in quasi tutti i paesi europei e negli Stati Uniti, dare degli incentivi economici e di carriera per gli insegnanti che per lo meno accettano di fermarsi un certo periodo di anni nelle zone disagiate, assicurando in questo modo la continuità didattica. Altrimenti tutti questi ragazzi, dal punto di vista dell'opportunità formativa, si trovano fortemente penalizzati, nonostante l'uniformità apparente della distribuzione sul territorio delle risorse scolastiche.

VESENTINI. Voi non avete strumenti per analizzare l'analfabetismo di ritorno?

CORTESE. Con lo strumento censuario no.

PAGNANI. Non ci sono dati per l'analfabetismo di ritorno.

TORTORA. Con una circolare del 1991 noi abbiamo avviato un'indagine conoscitiva, mandando un modello. Stanno pervenendo le risposte e le stiamo elaborando. Questa circolare è importante perché consente di mettere a confronto i dati in relazione. La difficoltà più rilevante è il problema di individuare dei parametri, degli indicatori; qui non si tratta di vedere quanti sacchi di mangime si producono in una certa fabbrica, il numero non è sempre significativo, è significativo se viene messo in relazione con tutta una serie di altri elementi. Con questa circolare, per esempio, noi chiediamo ai provveditori, a livello regionale, alle singole aree, tutta una serie di elementi, di dati. Ad esempio, noi chiediamo se per caso è stato fatto un protocollo d'intesa, se l'intesa è operativa, quali sono le difficoltà, quali sono le cause di questa mancata operatività, quali sono i compiti svolti da ciascuno, quali sono le strutture attivate, eccetera. Ai provveditori chiediamo alcuni elementi per verificare le difficoltà organizzative, per vedere se c'è un coordinamento provinciale, se c'è stato un monitoraggio; alle singole scuole noi chiediamo poi se c'è un coordinatore di area, quali obiettivi di intervento sono stati attivati e soprattutto, ad esempio, tutta una serie di informazioni, se sono stati fatti dei corsi di aggiornamento, se c'è un tempo di scuola prolungato, se c'è una programmazione educativa, eccetera. I risultati di questa indagine, messi poi a confronto con gli altri elementi di valutazione, ci consentiranno una rilevazione quantitativa e qualitativa, incrociando questi dati.

Il secondo meccanismo che abbiamo quindi attivato è quello di sfruttare l'opportunità delle circolari per ottenere indicazioni in materia di istruzione per adulti. Sono d'accordo con Allulli sul fatto che la dispersione scolastica si lega a delle privazioni di carattere socio-economico, ma soprattutto di tipo culturale: dipende dal valore che le famiglie annettono alla scuola. Da questo punto di vista il Ministero ha cercato di attivare nella maniera migliore possibile il rapporto con la famiglia, e questo si è cercato di farlo con una serie di circolari. La stessa circolare poi sulle dispersioni demanda alle scuole proprio questo impegno di contatto, di collaborazione, di relazione, di comunicazione con le famiglie. Questo è quello che la scuola può fare e può agire al suo interno in tre modi. In primo luogo elevando lo *standard* qualitativo degli operatori scolastici. In secondo luogo ponendosi come centro di promozione culturale, centro di attrazione, di riferimento culturale in rapporto a tutte le altre istituzioni. In terzo luogo cercando una funzione di governo del fenomeno, dove è possibile. Certamente si pongono di fronte a ciò molti ostacoli: gli ostacoli di natura legislativa per quanto riguarda la gestione del personale. Diciamoci molto chiaramente che l'amministrazione è ingabbiata in un sistema che garantisce formalmente gli insegnanti, ma creando tutta una serie di complicazioni. Per l'utilizzazione del personale sono previste 15 o 16 cadenze operative. C'è un problema di gestione degli organici, non c'è alcuna flessibilità. Non vedrei assolutamente di cattivo occhio un sistema che consentisse al provveditore di fare classi con 35 alunni o classi con 20 alunni, laddove è necessario, con tutta la trasparenza possibile, naturalmente d'accordo e d'intesa con le autorità locali, ma questo non è consentito.

Altri sistemi sono quelli di orientamento delle risorse. Ad esempio, i comuni dispongono spesso di risorse, ma le sciupano; la scuola diviene un territorio di occupazione e non un territorio in cui ci si incontra per mettere insieme risorse e sinergie.

Altro problema è quello della gestione dell'attività di aggiornamento. Abbiamo un milione di operatori scolastici tra docenti e non docenti e il bilancio prevede per il loro aggiornamento 130 miliardi annui che non sono niente, neppure una giornata di missione. Praticamente l'attività di formazione *in itinere* del personale docente dovrebbe essere realizzata con una disponibilità finanziaria quasi inesistente.

Dovrebbero inoltre essere previsti periodi sabbatici in cui l'insegnante si reintegra psicologicamente e culturalmente. In base al contratto, in base alla normativa, l'insegnante può fare 40 ore annue e la condizione è comunque quella della sostituibilità. È vero che vi sono eccedenze di personale, ma nella scuola secondaria esse riguardano le insegnanti di educazione tecnica e di educazione fisica. Noi cerchiamo di utilizzare al massimo tali eccedenze, ma se le consideriamo in termini numerici indifferenziati è un conto, se le consideriamo nella loro entità non sono eccedenze, bensì risorse che rischiano di restare inutilizzate poiché non abbiamo gli strumenti finanziari per riconvertirle. Tali docenti vengono allora utilizzati per il sostegno agli handicappati dal momento che non vi sono docenti specializzati aspiranti a supplenze. In tal modo, inoltre, scateniamo ulteriori tensioni in questi insegnanti che sono motivati, ma non attrezzati.

Non riusciamo ad intervenire in termini forti neppure rispetto agli enti locali, che magari spendono miliardi per iniziative di carattere culturale o pseudoculturale ma che quando si rompe un vetro o una caldaia sono latitanti (ed occorre fare numerosi fonogrammi prima di ottenere un intervento di riparazione). Facevo cenno all'esigenza di attivare i laboratori che credo sia assai importante; una didattica innovativa rappresenta uno strumento di prevenzione indispensabile, ma per fare ciò è necessaria una struttura scolastica flessibile per quanto riguarda gli organici del personale, le risorse ed anche una normativa di legge che instauri un discorso di discriminazione positiva dando agli operatori scolastici gli strumenti per operare. Non è tanto questione di grandi investimenti. Occorre un atto di fiducia da parte del Parlamento, del Ministero del tesoro in particolare, nei confronti degli operatori scolastici, in modo da definire dei criteri di governo e di controllo all'insegna della trasparenza e della verifica, che diano spazi di operatività e flessibilità reali, altrimenti con la rigidità esistente non riusciremo ad operare.

Rispetto al 1987-88 abbiamo affrontato il problema della dispersione scolastica conseguendo numerosi successi in termini di consapevolezza e di conoscenza del fenomeno. Tali rilevazioni sono anche il frutto sofferto di una serie di analisi, di sperimentazione di modelli. Devo tuttavia dire, parlando anche a nome dei colleghi dell'Ufficio statistico, che tali elaborazioni vengono spesso fatte con *computers* portatili, dal momento che il Ministero della pubblica istruzione non dispone di un'attrezzatura tale da consentirgli di intervenire in maniera adeguata.

Il problema della dispersione scolastica rimanda quindi a situazioni complesse e richiede risposte complesse da parte di tutti. È necessario

dotare l'Amministrazione degli strumenti operativi necessari in termini di attrezzature, di qualificazione del personale, ma anche degli strumenti normativi che consentano di intervenire. Indicazioni di carattere generale, quadri di riferimento normativo, metodologico, li abbiamo forniti e fatti circolare attraverso tutti i possibili canali di informazione, tuttavia corriamo il rischio di ripetere sempre le stesse cose; ma soprattutto scontiamo le rigidità esistenti.

La mancata riforma della scuola secondaria superiore è un dato di fatto che dobbiamo riconoscere. L'Ufficio statistico, sulla base di dati recenti, ha compiuto una serie di elaborazioni che avvalorano l'idea che il passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria superiore è traumatico. Il problema è anche di metodologie. Siamo in tal senso intervenuti, abbiamo fornito indicazioni di tipo metodologico per far coincidere il progetto di vita dei ragazzi con il progetto-scuola. Il processo si è avviato, almeno il 20 per cento dei ragazzi ha aderito all'iniziativa e quindi il 20 per cento delle scuole si è attivato, tuttavia permangono le citate carenze strutturali.

CALLARI GALLI. Lei ha parlato del numero degli operatori scolastici coinvolti ed anche di seminari, di incontri. Nel momento in cui si vogliono coinvolgere un largo numero di operatori mi sembra che sia difficile immaginare di poter restare nell'ambito dei metodi tradizionali di diffusione della conoscenza. Mi chiedevo allora se siano state attivate forme nuove di aggiornamento facendo ricorso alle nuove tecnologie di comunicazione; sarebbe anche utile sapere in che modo esse possono essere applicate.

Avete descritto il fenomeno in termini realistici ma anche drammatici, come persistenza e presenza. A quanto mi è dato sapere il fenomeno non è soltanto italiano, ma descrizioni analoghe di presenza e di persistenza, vengono da tutto il sistema europeo. Proprio in vista della prossima unificazione europea, quali collegamenti, dal punto di vista dei metodi di rilevazione e di interventi, sono stati stabiliti?

Mi chiedo poi a che punto sia l'uso dei ausili tecnologici di cui tanto si parla. Mi sembrava di cogliere nei vostri interventi che avete notato nei docenti un notevole grado di freddezza rispetto all'utilizzazione delle nuove tecnologie per risolvere i problemi dell'analfabetismo. Esiste certamente il problema dei doppi turni, della mancanza di strumenti didattici che rende grave il problema dell'intervento; mi sembra tuttavia che dai questionari risulti una propensione per un tipo di rapporto tradizionale sia nell'aggiornamento sia con l'allievo, rifuggendo quindi dall'uso delle nuove tecnologie.

In un'epoca come la nostra non è possibile pensare che vi sia questo rifiuto ad usare, almeno quale ausilio, determinati mezzi, che fanno sì che non sia sempre la stessa persona a dover fare lo stesso corso di aggiornamento. Desidererei sapere come vedete il problema, e come pensate di risolverlo; ed anche come esso viene affrontato e risolto negli altri paesi.

ALBERICI. Vi siete sempre riferiti ai progetti di aggiornamento dei docenti come ad una delle questioni fondamentali. Mi chiedo quali sono i vostri rapporti con il progetto di convenzione tra il Ministero e la

RAI-TV. Anche se più volte abbiamo richiesto di visionare il progetto su di cui si costruiva quella ipotesi non abbiamo mai avuto delle risposte precise al riguardo.

BOMPIANI. Ho sentito negli interventi che si sono susseguiti parlare spesso di terapia. Se vogliamo assimilare questo fenomeno ad un qualcosa di patologico, bisogna dire che prima di arrivare alla terapia si deve stabilire l'epidemiologia. Mi domando, cioè, se vi sono delle rilevazioni sulle cause che portano all'abbandono. L'elemento fondamentale è la valutazione del disagio esistenziale dei giovani. Solo portando avanti una ricerca in questo senso si può arrivare ad una terapia. Vi sono molte cause che possono portare i giovani all'abbandono, ad esempio, disturbi relazionali con la famiglia, droga, eccetera. In proposito mi chiedo come affrontano la questione gli psicopedagogisti e se hanno gli strumenti adatti per farlo. C'è una grande contestazione tra la figura dello psicologo e quella dello psicopedagogista. Il primo afferma che l'esistenza di disturbi esistenziali rientra nelle sue mansioni ed è convinto che il ragazzo non può essere curato se non attraverso un *training* di trattamento psicologico. Lo psicopedagogista d'altra parte non ha gli strumenti adatti alla terapia ed inoltre lo stesso personale della scuola esprime forti resistenze all'entrata di nuove figure professionali all'interno delle strutture scolastiche.

Se identifichiamo il fenomeno come patologia sociale sono necessari elementi più precisi per poterlo combattere, cercando di uscire da una situazione di genericità, che spesso mi sembra ancora di rilevare.

TORTORA. I seminari nazionali o regionali del Ministero sono detti «a ricaduta», cioè hanno lo scopo di formare od aggiornare il personale, il quale poi trasmetterà le informazioni acquisite ad altro personale (in pratica si formano i formatori).

Per quanto riguarda l'aggiornamento a distanza, è certamente auspicabile l'impiego della RAI-TV. Non dispongo di elementi sufficienti per evidenziare i contenuti del programma, poichè non faccio parte dell'apposito comitato costituito fra l'ente radiotelevisivo ed il Ministero. Certamente la RAI-TV, d'intesa col Ministero della pubblica istruzione, ha individuato una serie di argomenti possibili (*handicap*, disagio sociale, progetto giovani, attività in materia di orientamento e di lingue straniere), ma il discorso non è stato chiuso e sono sicuro che il tema della dispersione scolastica verrà ripreso.

Il Ministero ha rielaborato il suo progetto di lotta alla dispersione scolastica tenendo conto anche di ciò che è stato fatto in altri paesi, come la Francia, scontando anche le difficoltà che derivano dal nostro sistema normativo.

Di recente a Palermo è stato organizzato un seminario nazionale sul fenomeno della dispersione scolastica, cui ha partecipato anche la dottoressa Cetorelli. La scelta di tale sede è significativa perchè in quella città il fenomeno si esprime in forma piuttosto rilevante, ma anche perchè si sono avviate delle esperienze significative che hanno visto un coinvolgimento molto forte degli enti locali. Mi sembra, quindi, che una certa circolazione di informazione e un rapporto di scambio con altri vi siano stati.

Il problema delle cause della dispersione scolastica è nettissimo. Precedentemente il dottor Allulli affermava che queste erano spesso riconducibili al valore che le famiglie annettono alla scuola e auspicava un rapporto più stretto tra il mondo scolastico e le famiglie. Vi sono cause che attengono all'appetibilità della scuola da parte degli utenti ed altre che riguardano situazioni psicologiche degli allievi. Lo psicopedagogo, poi, non può certo supplire - ove necessario - agli psicologi del Servizio sanitario nazionale; tuttavia non sempre questi ultimi riescono a rispondere alle effettive necessità, tant'è vero che spesso emettono diagnosi di *handicap* tutt'altro che giustificate. In qualche caso può accadere che un ragazzo che abbia particolari problemi di ordine caratteriale o comunque curabilissimi sia diagnosticato come handicappato.

Il Ministero ha cercato di valorizzare la figura dello psicopedagogo come di collegamento con lo psicologo, ma senza prevaricare il ruolo di quest'ultimo.

Gli stessi programmi della scuola elementare accennano alla presenza di questa figura. La figura del psicopedagogo è stata prevista dalla legge n. 426, ma è legata a casi di docenti in soprannumero. Essa può essere introdotta nel limite del 20 per cento degli insegnanti in soprannumero (e quindi è la legge stessa che pone dei condizionamenti). Per esempio, nella scuola secondaria superiore il soprannumero è più o meno inesistente; nella scuola media il soprannumero è riferito soltanto agli insegnanti di educazione fisica e di applicazioni tecniche. Allora, in questi casi il problema del soprannumero rappresenta un *handicap* e non ci consente di intervenire. Per approfondire questi possibili collegamenti (lo considero in questi termini e non come un contrasto) tra lo psicopedagogo e lo psicologo, ho sollecitato un incontro con le associazioni più qualificate degli psicologi per accertare in termini non formali (salvo poi proporre al Ministro concreti provvedimenti) come si possono definire i rispettivi ruoli (ruoli che considero contigui e modulari) in maniera tale che essi possano intervenire in maniera funzionale. La scuola non si deve chiudere di fronte ad estranei, ma si deve aprire sempre rispettando le competenze.

BOMPIANI. L'insegnante ordinario, quello di ruolo, qualora noti una alterazione nel comportamento del ragazzo è in grado di percepirla e di consultare uno psicopedagogo per avere un conforto diagnostico? Lei prima ha fatto riferimento al fatto che il problema del soprannumero rappresenta un ostacolo per avere queste figure.

CETORELLI. Senatore Bompiani, in effetti questo è il problema delle competenze in materie psicologiche che andrebbero inserite nel *curriculum* degli insegnanti. In un recente seminario internazionale svoltosi nella città di Palermo (cui hanno partecipato alcuni esperti) è emerso proprio questo problema delle competenze professionali, che è fondamentale in alcune realtà, come quella di Palermo, dove, mancando un servizio da parte delle unità sanitarie locali, la figura dello psicopedagogo ha assunto un ruolo centrale nella scuola elementare

e nella scuola media. Inoltre, dobbiamo considerare il fatto che si tratta di una esperienza non trasferibile totalmente. Quindi, nell'ambito del seminario si è sviluppato questo dibattito sulle competenze che ogni insegnante dovrebbe avere. È evidente che gli insegnanti vanno anche aiutati a capire quali sono le competenze. Comunque, si riscontra una sensibilità abbastanza diffusa su questo aspetto, per cui si ricorre agli specialisti della unità sanitaria locale (sempre se ci sono).

Un altro aspetto importante che intendo sottolineare è che in alcune scuole, in cui si sta effettuando questo progetto pilota, si sta cercando di utilizzare l'esperienza e di capire come progettare meglio gli interventi (che sono anche di prevenzione). In sostanza, si sta cercando di elaborare un progetto pilota di *screening* degli alunni (al loro ingresso e a tappe periodiche) per cercare di capire quali competenze hanno (linguistiche, logiche e relazionali) e per cercare di costruire su di esse un programma individualizzato. In questo caso l'insegnante non è più solo: si crea un rapporto di collegialità e le situazioni difficili vengono affrontate dal consiglio di classe (la scuola affronta i problemi collettivamente).

Dunque, se ci sono i servizi il problema si risolve semplicemente. Come diceva giustamente il collega Tortora, in determinati casi una eccessiva attenzione è pericolosa perchè spesso si scambia un disagio dell'alunno, dovuto a motivi di carattere oggettivo, per un problema di natura soggettiva ed allora è indispensabile l'aiuto di una persona esperta.

Da questo confronto internazionale (che dobbiamo approfondire) è emerso che tutti i paesi europei si stanno muovendo in questo senso. La nostra esperienza è più vicina a quella francese anche se loro hanno usato indicatori oggettivi a livello nazionale. Comunque, è emersa l'esistenza di una diversità di terminologia e di concetti. Per esempio, quando si parla di indicatori di rischio non si indicano sempre gli stessi elementi. Questa diversità è emersa durante il convegno di Palermo; i rappresentanti degli Stati Uniti d'America, per esempio, usano la povertà come indicatore di rischio. Probabilmente questo è un aspetto su cui dobbiamo continuare a lavorare. La Francia, dopo diversi anni di esperienza (come noi d'altra parte stiamo cercando di fare) ha tradotto ed inserito tutto ciò che è emerso nella realtà in un provvedimento globale che prevede degli interventi di discriminazione positiva nelle aree a rischio.

SORCIONI. Signor Presidente, il CENSIS ha svolto una indagine sulla domanda di formazione presente nel Mezzogiorno. Tale indagine è stata effettuata in 8 regioni meridionali, su un campione stratificato di 2.500 individui (di età compresa tra i 19 e i 21 e tra i 29 e i 31 anni) cui è stato somministrato un questionario strutturato, finalizzato all'individuazione della domanda e dei fabbisogni formativi, all'ingresso nella cosiddetta condizione giovanile (subito dopo il compimento della maggiore età) e al termine della fase di transizione verso la vita adulta e professionale (dopo i 29 anni). Dall'indagine è emersa una realtà abbastanza complessa, molto segmentata e stratificata della domanda di formazione da parte dei giovani del Mezzogiorno.

Il dato che emerge con maggiore evidenza è che più alto è il *deficit* formativo, tanto minore è la domanda di formazione. Inoltre, la debole o assente domanda di formazione, che si manifesta in una quota pari a circa il 40 per cento del campione, si accompagna ad un atteggiamento di rifiuto rispetto ad ogni fenomeno di socializzazione, ad un basso livello di consumi culturali (mi riferisco alla lettura di giornali e di libri, alla partecipazione a manifestazioni culturali o artistiche), ad un basso livello di partecipazione sociale ed ad un atteggiamento di sfiducia nei confronti della scuola, di cui si associa una valutazione particolarmente negativa dell'esperienza scolastica o formativa vissuta.

Laddove invece esiste un livello di istruzione secondario o superiore (circa il 60 per cento del campione) la domanda di formazione è particolarmente evoluta e sofisticata e si accompagna di solito ad una molteplicità di interessi (sociali, culturali, ludico-sportivi) ed a una sostanziale propensione alla partecipazione sociale e culturale.

Esiste dunque una netta frattura tra le due tipologie descritte e tanto più forte è il *deficit* formativo, tanto più si riscontrano difficoltà nella individuazione dei propri bisogni formativi e resistenze ad ogni forma di partecipazione sociale e culturale di tipo extra-scolastico. Inoltre, non necessariamente la variabile rappresentata dal reddito costituisce una discriminante, il che fa pensare all'esistenza di processi di *deprivazione* culturale, fattore questo che presumibilmente favorisce i processi di reclutamento e cooptazione da parte delle organizzazioni criminali nei confronti dei giovani meridionali.

Inoltre, va aggiunto che dall'analisi complessiva del fenomeno emerge un'incidenza dell'abbandono dopo l'assolvimento dell'obbligo tendenzialmente più alta di quanto si potesse aspettare. Complessivamente, infatti, circa il 34 per cento del campione dispone al massimo della licenza di scuola media.

In particolare tra gli individui tra i 19 e 21 anni la percentuale di coloro che sono un possesso al più della licenza media sale al 37 per cento contro il 30 per cento registrato nella classe di età tra i 29 ed i 31 anni, a testimonianza di un peggioramento della situazione.

L'allargamento dell'area in cui si riscontra un *deficit* formativo è un fenomeno che ci ha lasciati piuttosto sconcertati poichè parallelo all'aumento dei livelli di scolarizzazione secondaria ed universitaria. Tra l'altro la formazione professionale svolge un ruolo minimo di recupero del *deficit* formativo accumulato. C'è da dire inoltre che i giovani con basso livello di istruzione dichiarano di non aver mai avuto alcun tipo di contatto con istituzioni che li orientassero e li stimolassero a recuperare il *deficit* formativo acquisito, evidenziando così la cronica assenza di sistemi di orientamento scolastico e professionale nel Mezzogiorno.

AMATUCCI. Solo due parole sulla psicologia; è adesso in corso l'approvazione dei nuovi *curricula* per la formazione universitaria degli insegnanti e naturalmente la psicologia è tenuta presente e sarà inserita nei *curricula*. Quindi avremo tutti gli insegnanti con una componente di formazione psicologica.

SORCIONI. Non è facile entrare nel merito sul «come» rimotivare gli individui che hanno evaso l'obbligo scolastico a recuperare il loro *deficit*. Ciò che si può affermare è che il fattore motivazionale costituisce la principale leva su cui agire. C'è infatti il rischio che carenze di carattere strutturale nel servizio scolastico e condizioni di disagio, particolarmente diffuse nei sistemi di istruzione nel Mezzogiorno, possano indurre ad una drastica caduta del fattore motivazionale che, come sappiamo da recenti indagini in materia, svolge nel processo creativo-cognitivo un ruolo decisivo. Molti autori sostengono l'ipotesi che il processo creativo-cognitivo non abbia carattere cumulativo e che, piuttosto, vada considerato come un processo di tipo reticolare, in cui il fattore affettivo motivazionale svolge un ruolo decisivo.

E se sui risultati ottenuti dallo studente nella propria esperienza scolastica incidono inevitabilmente fattori di tipo soggettivo, è presumibile che la caduta degli stimoli motivazionali-affettivi da parte dello studente dipenda, oltre che da fattori ambientali (qualità dei servizi scolastici) anche dal livello di motivazione e professionalità dell'insegnante, poichè questo incide sensibilmente nello scambio docente-discenti.

Da un'indagine su 100 storie di vita, condotta su giovani occupati ed inoccupati del Mezzogiorno, a cui è stato chiesto di raccontare la propria esperienza scolastica, è emerso che uno dei fattori principali di demotivazione rispetto allo studio è legato al rapporto con il professore. Tanto più forte è la motivazione professionale dell'insegnante e tanto maggiore è l'impegno del docente all'interno della realtà scolastica o formativa, tanto maggiore sarà il *feed-back* motivazionale che ne ricaverà lo studente. È infatti molto frequente che all'origine dell'abbandono scolastico sia associato un rapporto conflittuale o di debole comunicazione docente-discente.

L'assenza di un sistema di incentivazioni professionali tale da stimolare il docente a riconsiderare sistematicamente il proprio ruolo come un ruolo anch'esso creativo nel rapporto che ha con il ragazzo influisce probabilmente sui processi di dispersione. Soprattutto per quei docenti che operano in aree particolarmente disagiate o in aree a rischio, la progressiva demotivazione è cosa abbastanza frequente e senza opportune incentivazioni professionali è facile che a risentirne *in primis* sia la qualità del rapporto docente-discente.

Basta ragionare ad esempio in termini di qualità globale, uno dei concetti chiave nell'organizzazione dei sistemi produttivi, per capire quanto pesa il fattore motivazionale, e quindi i sistemi di incentivazione per ottenere una risposta in termini di qualità. Poichè abbiamo rilevato che esiste una relazione stretta tra professionalità, motivazione del docente e rendimento scolastico del discente, l'introduzione di criteri di incentivazione e differenziazione nel ruolo professionale del docente, stimolando il fattore motivazionale, potrebbero rapidamente generare un innalzamento della qualità nel rapporto studente-docente capace di incidere sensibilmente sulla riduzione del disagio scolastico e quindi delle dinamiche di dispersione.

CALLARI GALLI. Dal momento che sono stati citati molti documenti nel corso di questo nostro incontro, inviterei a farceli

pervenire, anche ai fini della loro eventuale pubblicazione negli atti dell'indagine conoscitiva.

PRESIDENTE. Ringrazio tutti gli intervenuti e dichiaro chiusa l'audizione.

I lavori terminano alle ore 19,50.

SERVIZIO DELLE COMMISSIONI PARLAMENTARI

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

DOTT. GIOVANNI LENZI