



Giunte e Commissioni

RESOCONTO STENOGRAFICO

n. 2

N.B. I resoconti stenografici delle sedute di ciascuna indagine conoscitiva seguono una numerazione indipendente.

7^a COMMISSIONE PERMANENTE (Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport)

**INDAGINE CONOSCITIVA SU POVERTÀ EDUCATIVA,
ABBANDONO E DISPERSIONE SCOLASTICA**

39^a seduta: martedì 30 maggio 2023

Presidenza della vice presidente VERSACE

INDICE**Audizione di rappresentanti di Save the Children e della Fondazione Agnelli**

PRESIDENTE	Pag. 3, 6, 10 e <i>passim</i>	ROMANO	Pag. 6, 17
ALOSIO (M5S)	13	MILANO	3, 15
BUCALO (FdI)	14		
CRISANTI (PD-IDP)	12		
D'ELIA (PD-IDP)	11		
MALPEZZI (PD-IDP)	12		
VERDUCCI (PD-IDP)	10		

N.B. L'asterisco accanto al nome riportato nell'indice della seduta indica che gli interventi sono stati rivisti dagli oratori

Sigle dei Gruppi parlamentari: Azione-Italia Viva-RenewEurope: Az-IV-RE; Civici d'Italia-Noi Moderati (UDC-Coraggio Italia-Noi con l'Italia-Italia al Centro)-MAIE; Cd'I-NM (UDC-CI-Nci-IaC)-MAIE; Forza Italia-Berlusconi Presidente-PPE: FI-BP-PPE; Fratelli d'Italia: FdI; Lega Salvini Premier-Partito Sardo d'Azione: LSP-PSd'Az; Movimento 5 Stelle: M5S; Partito Democratico-Italia Democratica e Progressista: PD-IDP; Per le Autonomie (SVP-Patt, Campobase, Sud Chiama Nord): Aut (SVP-Patt, Cb, SCN); Misto: Misto; Misto-ALLEANZA VERDI E SINISTRA: Misto-AVS.

Intervengono, ai sensi dell'articolo 48 del Regolamento, per Save the Children, la dottoressa Raffaella Milano, direttrice programmi Italia-Europa & advocacy, e per la Fondazione Agnelli la dottoressa Barbara Romano, ricercatrice senior.

I lavori hanno inizio alle ore 14,40.

SULLA PUBBLICITÀ DEI LAVORI

PRESIDENTE. Comunico che, ai sensi dell'articolo 33, comma 4, del Regolamento del Senato, è stata richiesta l'attivazione dell'impianto audiovisivo a circuito chiuso, nonché la trasmissione televisiva sui canali *web* e satellitare del Senato della Repubblica, e che la Presidenza ha fatto preventivamente conoscere il proprio assenso. Poiché non vi sono osservazioni, tale forma di pubblicità è adottata per il prosieguo dei lavori.

Avverto inoltre che, previa autorizzazione del Presidente del Senato, la pubblicità della seduta odierna è assicurata anche attraverso il resoconto stenografico.

Ricordo che le audizioni si svolgono anche in videoconferenza con la partecipazione da remoto dei senatori.

PROCEDURE INFORMATIVE

Audizione di rappresentanti di *Save the Children* e della Fondazione Agnelli

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito dell'indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, sospesa nella seduta del 9 maggio scorso.

È oggi prevista l'audizione di rappresentanti di *Save the Children* e della Fondazione Agnelli.

Per *Save the Children* cedo subito la parola alla dottoressa Raffaella Milano.

MILANO. Signor Presidente, onorevoli senatori, vi ringrazio davvero per questo invito, soprattutto per aver voluto promuovere l'indagine conoscitiva su un tema, quello della dispersione scolastica e della povertà educativa dei bambini e delle bambine, che *Save the Children* ritiene decisamente centrale in Italia, come in tutto il mondo. Il diritto all'educazione per l'infanzia e l'adolescenza è fondamentale e parte decisiva della crescita. Apprezziamo quindi moltissimo questo vostro impegno.

Lasceremo agli atti una memoria contenente sia dati e informazioni che una panoramica delle attività che *Save the Children* realizza in Italia

con moltissime scuole, associazioni del territorio e così via. Allo stesso tempo, abbiamo ritenuto di dedicare questi pochi minuti a quattro temi che nella nostra esperienza sul campo abbiamo visto essere determinanti per promuovere ogni intervento di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.

Vi ricordo che proprio *Save the Children* introdusse il concetto di « povertà educativa », ormai dieci anni fa, grazie a una commissione di esperti, formata tra gli altri da Marco Rossi Doria, Chiara Saraceno e Andrea Brandolini, che ci aiutarono a definire cosa sia la povertà educativa. La definirono come « la privazione delle possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni ». Quindi la povertà educativa è un elemento che blocca le aspirazioni per la crescita, i talenti dei bambini e delle bambine che vivono nei contesti più difficili e più poveri del nostro Paese.

Il primo dei quattro punti che ho citato in premessa riguarda i territori. Sapete tutti che la dispersione scolastica ha una forte correlazione con le origini familiari, quindi con il contesto di povertà delle famiglie; tuttavia non sempre si dà la stessa attenzione al contesto di povertà dei territori. Tutti i nostri studi mettono in evidenza come la dispersione scolastica sia fortemente correlata alla povertà educativa del territorio dove si vive. Talvolta, anche all'interno di una stessa città, ci sono divari territoriali molto forti. Il paradosso del nostro Paese è che i territori dove vivono i bambini in povertà sono anche quelli in cui sono più povere le risorse educative. Se mettiamo a confronto le mappe della povertà minore con quelle del tempo pieno e delle mense scolastiche, delle biblioteche e delle palestre, vediamo che c'è proprio bisogno di potenziare l'offerta educativa partendo dai territori deprivati.

Segnalo come diversi anni fa, nel 2018, la legge di bilancio assegnò all'Istat il compito di costruire un indice della povertà educativa territoriale, proprio per guidare gli investimenti e fare in modo che questi arrivassero nei territori con un maggiore indice di povertà educativa. Oggi l'Istat sta lavorando su questo tema, con una commissione che ha iniziato ad operare, e crediamo che sia fondamentale fare in modo che l'indice di povertà educativa, che speriamo sia presto disponibile, orienti gli investimenti, per superare definitivamente l'approccio basato, ad esempio, sui bandi, che – ahimè – favoriscono i territori più attrezzati e spesso lasciano indietro quelli in cui non c'è nemmeno la capacità di raggiungere i finanziamenti.

Il secondo punto riguarda l'integrazione tra interventi scolastici ed extrascolastici, che è fondamentale. Abbiamo visto tutti, anche con il Covid-19, come la dimensione psicologica della crescita, ossia il benessere psicologico dei bambini e degli adolescenti, sia fondamentale anche per l'apprendimento. Dobbiamo superare una logica che vede distinte l'offerta scolastica e quello che avviene fuori dalla scuola, come sport, socialità e spazi per le relazioni. Da qui l'importanza di misurare anche quelle esperienze che si sono avviate durante il Covid-19, come i Patti educativi di comunità. Vi segnalo in questa sede l'esperienza di una rete

di educazione, di cui anche *Save the Children* fa parte, che ha fatto un'analisi e una ricognizione di queste esperienze in Italia, nate in una situazione di emergenza, ma probabilmente utili per immaginare cosa fare nei territori dove l'offerta scolastica e quella extrascolastica devono dialogare.

Dopo di me prenderà la parola la rappresentante della Fondazione Agnelli, con cui abbiamo condiviso un percorso molto bello da questo punto di vista sull'estate dei bambini. L'estate è infatti il momento in cui le disuguaglianze familiari pesano di più sui bambini e magari anche tutti i passi avanti che una scuola è riuscita a fare rischiano di arretrare. È importante immaginare percorsi educativi integrati tra scuola ed extra-scuola, anche per tutto il tempo estivo e per la vita quotidiana dei bambini.

Il terzo punto – che immagino che Fondazione Agnelli riprenderà – riguarda la valutazione d'impatto. In Italia in questo momento ci sono fortunatamente molti investimenti, che riguardano i divari territoriali, la povertà educativa e la dispersione scolastica. Dobbiamo però porre attenzione nel valutare l'efficacia di questi investimenti, perché abbiamo bisogno di consolidare le esperienze positive, ma anche di imparare dagli errori. L'importanza di una valutazione degli interventi è determinante. In Italia *Save the Children* è stata la prima organizzazione a realizzare una valutazione di impatto di un programma di contrasto alla dispersione scolastica. Riteniamo che una valutazione indipendente sia elemento fondamentale per non disperdere gli investimenti che vengono realizzati.

Da ultimo, un punto cui teniamo molto: la lotta alla dispersione scolastica comincia dai primissimi anni di vita. Ormai ci sono evidenze di ricerca che dimostrano come la dispersione scolastica possa essere prevenuta, partendo da un servizio educativo di qualità già dalla prima infanzia. Noi abbiamo fatto uno studio, che vi lasceremo in allegato, che dimostra come già nell'età che va tra i due e i tre anni di vita dei bambini, quindi molto prima dell'ingresso a scuola, si siano consolidate le disuguaglianze educative, anche semplicemente nel numero di parole che si conoscono, nella capacità di fare i conti, eccetera. Noi dobbiamo intervenire lì. La buona notizia che viene da questa ricerca è che un asilo nido di qualità è in grado di abbattere moltissime disuguaglianze. Pertanto, l'impegno per la realizzazione di una rete di asili nido non consente solo di conciliare i tempi di vita e di lavoro dei genitori, senz'altro fondamentale, in particolare in alcune Regioni del nostro Paese, dove il lavoro femminile va sicuramente incoraggiato, ma ha soprattutto un fortissimo valore di prevenzione della dispersione scolastica, perché è lì che si pongono le basi per il successo negli apprendimenti.

Per concludere, questa rete di asili nido ha bisogno di educatori di qualità. Pongo la vostra attenzione su un tema: sappiamo che c'è un dibattito sulla possibilità effettiva di utilizzare tutti i fondi previsti per la costruzione di una rete di asili nido in tutta Italia. Tuttavia, talvolta, non si pone sufficiente attenzione sul fatto che poi questi asili avranno bisogno di educatori e di educatrici. Noi abbiamo stimato in più di 30.000 il numero di educatori e di educatrici che sarebbero necessari se si raggiun-

gesse il numero di posti per bambino previsto dal Piano nazionale di ripresa e resilienza. Bisognerebbe quindi dedicare attenzione anche al circuito delle università, soprattutto nelle Regioni in cui il potenziamento della rete di servizio sarà più ampio, per fare in modo che quando – auspicabilmente – ci sarà l’asilo nido, ci sia anche una *equipe* di educatori ed educatrici in grado di prendersi cura dei bambini più piccoli.

PRESIDENTE. La ringrazio, dottoressa Milano, anche per essere stata nei tempi previsti. Sicuramente dopo ci sarà modo di approfondire.

Cedo ora la parola alla dottoressa Barbara Romano, ricercatrice *senior* per la Fondazione Agnelli.

ROMANO. Signor Presidente, vi ringrazio anch’io per l’invito e per averci dato l’opportunità di portare alcune riflessioni e i numeri a supporto di quello che stiamo raccontando.

Innanzitutto, il tema della povertà educativa è un concetto che si presta a essere declinato in molti modi diversi. In questo caso noi parleremo di due declinazioni specifiche, ovvero il concetto di dispersione esplicita e di dispersione implicita. Tipicamente, quando si parla di dispersione esplicita, si usano i dati internazionali. Nel grafico che avete a disposizione sono riportati i dati degli studenti ELET (*Early leavers from education and training*), ossia le persone tra i diciotto e i ventiquattro anni che possiedono al massimo un diploma di terza media: sono soggetti che probabilmente più tardi nella vita avranno problemi con la vita civile o in termini di lavoro e retribuzione.

La notizia confortante da questo punto di vista è che gli *early leavers* in Italia dal 2011 al 2021 sono stati in netto calo: pian piano anche l’Italia si sta avvicinando alle percentuali europee. Purtroppo, però, come sappiamo, c’è una netta distinzione tra *achievement* e *attainment*: con il secondo termine si intende il raggiungimento di un certo titolo di studio; molto diverso, invece, è il concetto di apprendimento, ossia cosa abbiamo imparato negli anni in cui siamo stati a scuola.

Su questo tema ci viene in aiuto il concetto della dispersione intesa come livello adeguato o inadeguato di competenze. Voi tutti conoscete il sistema nazionale di valutazione gestito dall’Invalsi; tutti gli anni vengono condotte delle *survey* in seconda e quinta elementare, in terza media e in seconda e quinta superiore (scusate se uso i titoli alla vecchia maniera, ma sono più brevi). In particolar modo, negli ultimi anni queste prove hanno avuto un notevole miglioramento anche in termini di comparabilità e comprensione e dal 2019 sono definite per livelli di apprendimento. Ci sono sei livelli di apprendimento e gli studenti che sono al di sotto del livello 2 (nel livello 1 e nel livello 2) non sono sufficienti, ossia non possiedono le competenze minime necessarie per poter essere considerati cittadini adeguati a quel particolare grado di studi.

Come potete vedere dai dati che sono riportati nella presentazione, nel 2022 quasi il 50 per cento dei maturandi non raggiunge la competenza minima in matematica, ovvero circa il 50 per cento di maturandi ha

una competenza in matematica pari o al di sotto di quella di uno studente di terza media. Questo significa che questi soggetti sono stati a scuola per tredici anni e hanno imparato molto poco. Cosa succederà loro una volta che usciranno definitivamente dal sistema scolastico?

Una riflessione sulla quale mi soffermo rapidamente è che la povertà educativa era già grave e allarmante nel nostro Paese prima del biennio di Covid-19. Come potete vedere, nelle due *slide* successive sono indicati i livelli di apprendimento di una coorte: abbiamo considerato la coorte dei nati nel 2001, che sono arrivati al diploma prima del Covid-19, confrontata con quello che è successo ai nati nel 2002, che invece hanno subito le chiusure. Come vedete, per il primo gruppo nel passaggio dal decimo al tredicesimo grado il numero di studenti al di sotto del livello 2 è passato dal 42 al 50 per cento; nel secondo gruppo si passa dal 38 al 50 per cento, il che vuol dire che ci sono 12 punti percentuali, pari al 37 per cento di incremento, di studenti tra il decimo e il tredicesimo grado (tra il secondo anno della secondaria di secondo grado e la maturità), che fanno registrare una perdita delle competenze. La stessa cosa si può osservare per l'italiano. Nel 2001 le perdite di competenze tra il decimo e il tredicesimo grado sono pari al 40 per cento, invece nella coorte del 2002 il divario è di 18 punti percentuali, pari a un incremento del 60 per cento. Questo significa che succede qualcosa anche mentre gli studenti sono a scuola.

Non abbiamo prove certe, ma abbiamo molte indicazioni e molti studi che suggeriscono che esistano tre carriere diverse per i nostri studenti e che in alcune carriere si perda molto: non solo non si guadagni, ma addirittura non si riesca a stare al passo e ad acquisire le competenze necessarie per essere dei buoni cittadini.

Invalsi fa un passo in più e definisce il concetto di dispersione implicita, ovvero coloro che sono al di sotto del livello 2 non in una sola disciplina, ma in tutte e quattro le discipline che vengono testate al tredicesimo anno. Vuol dire che sono al di sotto del livello 2 sia in italiano, sia in matematica, sia in inglese scritto, sia in inglese parlato. Prima della pandemia la percentuale degli studenti al di sotto in tutte le discipline era del 7,5 per cento ed era comunque un dato alto; dopo la pandemia la quota ha raggiunto quasi il 10 per cento (9,8 per cento), che in termini percentuali vuol dire che gli studenti in condizione di estrema povertà educativa sono aumentati del 30 per cento. Ci sono Regioni del Mezzogiorno (Calabria, Sicilia, Sardegna) che superano le due cifre e addirittura arrivano quasi al 20 per cento. Uno studente su cinque è in questa gravissima situazione di dispersione.

Un brevissimo affondo sui dati PISA (*Programme for international student assessment*), che descrivono la distribuzione degli studenti tra i *top performer* – quelli che arrivano ai livelli più elevati di competenza nelle discipline – e i *low performer*, al di sotto del livello di sufficienza. L'Italia, oltre ad avere una quota piuttosto alta di studenti al di sotto della sufficienza, ha una quota molto bassa rispetto ad altri Paesi di coloro che sono chiamati *resilient*, ossia gli studenti che, pur essendo in

una condizione di povertà economica, riescono a raggiungere i livelli più alti di apprendimento. Questo vuol dire che il nostro sistema scolastico non è in grado di compensare quelle che già prima la dottoressa Milano illustrava come le fragilità che si manifestano sin dall'infanzia.

Consentitemi un breve *excursus* sul progetto Arcipelago, del quale parlava prima la dottoressa Milano, che abbiamo realizzato innanzitutto come primo passo per mettere un freno alle perdite di apprendimento registrate con il Covid-19 e poi è diventato un programma strutturale. Abbiamo voluto vedere se effettivamente fosse efficace nel ridurre le *summer learning loss*, ossia le perdite di apprendimento estive che si registrano in tutto il mondo, ma che in Italia nessuno aveva mai misurato con una certa precisione. Il progetto viene implementato da *Save the Children* e noi abbiamo partecipato come *partner* scientifici e nel commissionare la valutazione d'impatto, per poter dimostrare che cosa effettivamente il progetto fosse in grado di fare. In effetti, gli studenti che hanno partecipato alle attività del progetto Arcipelago educativo, alla fine dell'estate, hanno fatto registrare dei livelli di conoscenza che sono equivalenti a due mesi di apprendimento in matematica e a tre mesi e mezzo di apprendimento in italiano rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Questa è stata una valutazione fatta secondo i crismi che prima raccomandava Raffaella Milano, cioè una valutazione d'impatto rigorosa.

Cosa aveva di particolare questo progetto? Utilizzava dei metodi didattici che sono un po' diversi rispetto a quelli frontali che vengono, purtroppo, ancora molto utilizzati nella nostra scuola dalla gran parte degli insegnanti, basati principalmente sul *learning by playing* e sul *learning by doing*, con metodi concreti e manipolativi. Essi si sono rivelati molto efficaci trasversalmente su tutti gli studenti che hanno partecipato, italiani e stranieri; si sono rivelati in particolar modo molto efficaci sugli studenti della primaria e sugli studenti con bisogni educativi speciali.

Un'altra cosa che abbiamo testato nel progetto è una dimensione che fino a qualche anno fa era molto trascurata, ma che adesso in tutto il mondo è riconosciuta come fondamentale per porre delle basi serie per l'apprendimento e per la crescita futura: mi riferisco alle competenze socio-emotive. Il progetto Arcipelago educativo ha avuto il pregio di far aumentare il senso di autoefficacia e in particolar modo l'interesse degli studenti ad imparare cose nuove, a capire quello che si studia e il desiderio di migliorare le proprie competenze. Se si riescono a muovere queste dimensioni, al di là di quelle dell'apprendimento, c'è una ragionevole speranza che si gettino delle basi anche per un miglioramento futuro. Ovviamente questo ha anche un aspetto negativo: quanto più aumenta la consapevolezza di voler far bene e aver bisogno di far bene, tanto più subentra il timore per la noia e le attività di classe, perché, avendo sperimentato metodi di apprendimento diversi, c'è il timore di tornare in classe e rientrare nella solita *routine*. C'è anche un po' di timore per l'esito dei compiti e delle verifiche, perché il fatto di tenerci di più porta anche ad essere un po' più preoccupati.

Vi descrivo molto rapidamente altre due *slide*, perché Raffaella Milano ha già parlato di questo tema. Pur senza esserci confrontate preventivamente, abbiamo entrambe ritenuto fondamentale raccontare ciò che succede prima ancora di andare a scuola. Sono usciti da poco i dati PIRLS (*Progress in International reading literacy study*), che è l'indagine internazionale sulle capacità di lettura e sulla *literacy*. Ci concentriamo sempre molto sulla matematica, perché è quella che dà prospettive di carriera e di reddito più importanti, ma le capacità di lettura, soprattutto nei gradi più bassi dell'istruzione, sono da un lato la spia di quello che è successo prima, quindi di come le esperienze precedenti alla scuola abbiano influito, dall'altro gettano le basi e indicano le capacità future e gli strumenti per apprendere bene. L'Italia è andata molto bene in questa indagine: ci siamo collocati decisamente al di sopra della media internazionale. Siccome PIRLS viene condotta al quarto anno di scuola elementare e ogni Stato comincia a un'età diversa, noi avevamo studenti che avevano mediamente nove mesi in meno rispetto agli studenti che hanno partecipato all'indagine. Se si tiene conto dell'età, noi siamo subito sotto i tre Paesi che hanno avuto le migliori *performance* in Europa.

Tuttavia c'è una nota dolente, perché già al quarto anno di scuola primaria quello di cui parlava prima Raffaella Milano è evidente: tutte le disparità che ci sono tradizionalmente in Italia (territoriali, di genere e di *background*) si sono mostrate chiaramente nell'indagine PIRLS. Se guardate le linee colorate presenti nella *slide* a pagina 10 della documentazione, ad esse sono correlati i punteggi e il *background* socio-economico della famiglia e poi sono suddivise per territorio; come vedete, tutti i gradienti ai quali siamo abituati ci sono. In più, per mettere l'accento su ciò che prima sottolineava Raffaella Milano, se guardate il grafico in alto nella stessa pagina, potete notare che ci sono due simboli, un quadratino blu e un triangolino giallo. Questi due simboli, suddivisi per territorio, ci mostrano i punteggi degli studenti a seconda dell'intensità con cui svolgevano attività prescolastiche; attività molto semplici e a basso costo, che non sarebbero così complicate da realizzare all'interno degli asili nido e delle scuole dell'infanzia, ma fanno una grande differenza. Come vedete, ci sono mediamente venti punti di differenza tra gli studenti che le hanno svolte e quelli che non le hanno svolte. Qual è la dimensione che spiega queste differenze? È il reddito. Come vedete, sono separati sempre da circa venti punti.

Ovviamente è lo *status* socio-economico che lo spiega, però questo rilancia la necessità di dare un impulso al sistema zero-sei anni, che necessita, ma non si esaurisce, nella costruzione degli asili. Con il PNRR c'erano tantissime risorse per l'edilizia scolastica, ma c'è bisogno anche di altro. C'è bisogno che finalmente questo sistema integrato zero-sei, che sta nascendo, diventi davvero un pezzo del sistema educativo e non venga più concepito come un « parcheggio » – perdonatemi l'espressione – dove si lasciano i bambini mentre i genitori sono a lavorare.

È necessaria una particolare attenzione alla scuola secondaria di secondo grado, dove abbiamo adolescenti in una fase molto particolare e

abbiamo insegnanti che al momento non sono attrezzati dal punto di vista pedagogico, psicologico e delle strategie didattiche. È necessario un orientamento alle scelte nel momento di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado verso la scuola secondaria di secondo grado, che non sia più solo una ratifica *a posteriori* dei voti che si sono avuti a scuola, ma che diventi un percorso dal primo anno per aiutare gli studenti a capire inclinazioni e attitudini e fare le scelte giuste.

È necessaria la formazione degli insegnanti su strategie didattiche, usando quella che in altri Paesi si chiama *evidence-based education*, cioè utilizzare metodi che si sono già dimostrati efficaci e trasferirli. È necessario poi capire come impiegare in modo intelligente e utile le risorse che si libereranno con il declino demografico. Sappiamo che ci saranno circa un milione di studenti in meno nei prossimi dieci anni; sarebbe forse utile pensare di impiegare tali risorse per aumentare il tempo scuola, investendo in particolar modo sulla scuola del pomeriggio.

PRESIDENTE. Cedo la parola ai colleghi che desiderino porre delle domande agli auditi.

VERDUCCI (PD-IDP). Signora Presidente, ringrazio i nostri auditi, la dottoressa Milano in rappresentanza di *Save the Children* e la dottoressa Romano in rappresentanza della Fondazione Agnelli.

Le due relazioni si integrano e si rafforzano a vicenda; c'è una traccia comune molto forte. Grazie per le parole che avete speso sull'importanza di questa indagine conoscitiva. Quando abbiamo chiesto di avviarla, siamo stati mossi proprio dall'urgenza di questo tema e dalla consapevolezza di come esso riguardi l'intero sistema Paese, perché riguarda il futuro delle nuove generazioni, riguarda un'idea di Paese che si ha nel contrasto alle disuguaglianze e riguarda una crisi educativa che si è molto ingigantita durante i due anni di pandemia. Tale crisi era già presente nel nostro Paese, ma si è ingigantita durante la pandemia ed è un pezzo assolutamente dirimente della questione sociale che abbiamo nel nostro Paese.

Vengo ad alcune sollecitazioni, anche perché le vostre relazioni sono molto complete, non solo nell'analisi del fenomeno, ma anche nelle indicazioni rispetto alla politica, negli elementi che in conclusione ci consegna la relazione della Fondazione Agnelli, così come nelle conclusioni e nei quattro punti salienti che sono stati evidenziati da *Save the Children*: i territori, il rapporto tra scuola e realtà circostanti, la valutazione e l'intervento sulla fase iniziale dell'*imprinting* e dei primi anni di scuola. Vorrei chiedervi se ritenete che nel nostro Paese ci siano strumenti adeguati di monitoraggio del fenomeno. Penso infatti che uno dei problemi principali che abbiamo, oltre alle statistiche che ci avete consegnato, è quello di un fenomeno sottostimato, sia per quanto riguarda la dispersione esplicita (per usare le vostre categorie), più evidente e più marcatamente insopportabile nel mancato completamento del ciclo scolastico dell'obbligo, sia con riferimento a quella implicita nel mancato rag-

giungimento dei livelli di apprendimento, che poi pesano tantissimo sulla capacità di tenuta del Paese, sulla sua crescita e sul suo sviluppo a livello internazionale.

Vorrei sapere se ritenete adeguati gli strumenti di intervento che ci sono stati finora, cioè se ritenete, con una lettura che vada oltre l'attualità e che riguardi il nostro Paese negli ultimi anni, che l'approccio italiano sia adeguato o, viceversa, quale ritenete essere, a livello europeo o internazionale, un modello di riferimento a cui ci si debba ricondurre, sia per l'esperienza italiana, sia in generale.

Vorrei sapere quanto ritenete che impatti sulle nostre problematiche e sui nostri ritardi il fatto che una serie di politiche siano demandate agli enti locali e alle Regioni, cioè quanto ritenete che questo infici la capacità di un intervento pubblico, statale e nazionale, in virtù appunto del nostro modello che demanda alle Regioni e agli enti locali, in particolare in riferimento al segmento che voi qui non affrontate.

Il ritardo che abbiamo in termini di dispersione scolastica, in virtù della povertà e della crisi educativa, si riverbera su un dato che è anch'esso molto pesante e per tanti versi drammatico, quello delle mancate immatricolazioni alle università e degli abbandoni nei primi anni di università, che riguardano le fasce sociali più in difficoltà dal punto di vista economico. Quanto ritenete che il nostro modello istituzionale infici la nostra capacità di rispondere ai bisogni educativi?

D'ELIA (*PD-IDP*). Signora Presidente, sarò molto veloce, in quanto il senatore Verducci, a nome del Gruppo, ha già espresso le motivazioni che ci hanno portato a chiedere questa indagine.

Ringrazio le audite e vorrei chiedere loro di approfondire due aspetti. Il primo è quello del rapporto tra scuola ed extra-scuola, pur lasciando la centralità e la responsabilità educativa alla scuola. C'è un disegno di legge della senatrice Malpezzi, che abbiamo iniziato a discutere in Commissione, sulla comunità educante, perché – sulla base delle esperienze che sono state fatte a sostegno della scuola – questa comunità è molto importante; più il territorio è ricco, maggiori sono i successi.

Vorrei porre una domanda che ha molto a che fare con le ultime affermazioni del senatore Verducci. È vero che il Covid-19 ha acuito le differenze e la crisi educativa, ma è anche vero che l'Europa ha provato a rispondere con il *Next generation* EU e che l'Italia, dentro il *Next generation* EU, ha introdotto degli investimenti importanti: penso in particolare al segmento zero-sei e all'aumento del tempo pieno. Però, anche in questo settore, alla fine ci siamo affidati ai bandi, pur avendo già l'obiettivo del 30 per cento, senza avere ancora lo studio dell'Istat e l'indicatore sulla povertà educativa; tra l'altro è un obiettivo che l'Italia si era già data anni fa e che aveva già fallito nella copertura.

Visto che siete state così precise nelle indicazioni di lavoro, come si esce da questa logica, avendo degli obiettivi da perseguire? Non c'è solo il tema del monitoraggio, ma c'è anche la valutazione *ex ante* rispetto a quello che si deve fare, soprattutto in un segmento in cui, nelle difficoltà

del Piano nazionale di ripresa e resilienza (esulando dal dibattito politico, ne avrei molte da dire al Governo, ma in questo momento non mi interessa), questi progetti sono meno forti, perché devono essere portati avanti dagli enti locali. Alla fine noi affidiamo agli enti locali la possibilità di costruire nuovi nidi; poi c'è tutto il tema del bilancio. Il tema, rispetto agli obiettivi, è proprio come uscire dalla logica dei bandi, per arrivare a una logica di obiettivi da perseguire e di divari territoriali da colmare. Questa è la scommessa anche del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

CRISANTI (PD-IDP). Innanzitutto vi ringrazio per questo studio veramente stimolante. Avrei delle domande più che altro di carattere tecnico, che potrebbero aiutarmi a capire meglio questi dati; in particolare adesso sto guardando la *slide* su *top and low performers in PISA*. Ad occhio (non ho fatto un'analisi statistica), a me l'Italia non sembra molto differente da tutti gli altri Paesi europei per quanto riguarda la quota di *low achievers* in tutte e tre le discipline. Quello che invece mi sorprende – e sicuramente dal punto di vista statistico è significativo – è la quota di *top performers* in almeno una disciplina, che riguarda Singapore ed anche il Giappone.

La domanda che mi viene spontanea è: cosa fanno di buono i sistemi educativi di questi due Paesi e come li paragoniamo all'Italia? Io ho una certa esperienza con studenti che vengono dal Giappone e da Singapore, per la mia attività di educatore all'Imperial College di Londra, e posso assicurarvi che i sistemi adottati a Singapore e in Giappone sarebbero assolutamente inaccettabili qui in Italia. Se lei ci raccontasse qualcosa su questo punto, potremmo riflettere su come migliorare le prestazioni dei nostri studenti.

C'è poi un altro aspetto sul quale vorrei riflettere. C'è un modo per capire l'impatto di questi *low performers*? Faccio un esempio. Lei misura la dispersione intesa come inadeguato modello di competenze. Questi numeri ci danno solo un'idea di quello che succede adesso, ma mi chiedo: sarebbe possibile recuperare i dati Invalsi di quindici anni fa e vedere cosa hanno fatto i *low* e gli *high performers*? Questa è una misura d'impatto. Altrimenti non capiamo questi numeri, glielo dico sinceramente. Mi trovo in difficoltà a trarre delle conclusioni da questi numeri, che non contestualizzano.

MALPEZZI (PD-IDP). Io non faccio parte di questa Commissione, ma chiaramente partecipo con grande passione e interesse quando vengono trattati questi temi.

Signora Presidente, il collega Crisanti ha sottoposto una questione che però racconta, forse in modalità parziale, come vengono utilizzati i dati Invalsi, che sono misurativi e dovrebbero servire alle scuole stesse, una volta ricevuti, a mettere in atto delle strategie didattiche di recupero, per fare in modo che si possano colmare quelle lacune e quelle difficoltà che sono state evidenziate. Dovrebbero servire a questo. A noi forse man-

cano la risposta e la strategia che le scuole mettono in atto, una volta ottenuti i risultati Invalsi sulle classi e non sui singoli (chiaramente è presente un anonimato, ma si ha il complesso classe), perché in quel caso c'è una forma di recupero.

Vorrei fare due osservazioni molto rapide, che però coinvolgono questa Commissione, quindi mi rivolgo ai Commissari. Nelle due bellissime relazioni sono stati sottolineati due aspetti: non bastano nuovi asili nido, ma ci vuole la garanzia che intanto i poli per l'infanzia zero-sei proseguano. Allora ci deve essere uno sforzo trasversale – anch'io non voglio fare alcuna azione partitica – per fare in modo che nella prossima legge di bilancio vengano confermati i fondi che erano già stati stanziati per il personale da inserire all'interno dei nuovi asili nido; sono quindi da confermare per il triennio successivo, perché il personale c'è ma deve essere mantenuto, altrimenti rischiamo di rimanere bloccati.

Vi è un'altra osservazione che rivolgo ai Commissari: è stata sottolineata l'importanza dell'orientamento, che consente, se fatto bene, di prevenire e limitare il fenomeno della dispersione. Il PNRR ha previsto la riforma dell'orientamento, però sappiamo – anche se non l'abbiamo visto ancora in maniera chiara – che si è deciso di partire da un orientamento nel triennio della scuola secondaria superiore, quindi più in uscita verso i percorsi universitari. Forse avremmo bisogno di modificare questo aspetto, per dare priorità alla scuola secondaria di primo grado. Direi anche che la scuola dovrebbe essere orientativa dal primo giorno. Siccome è stato sottolineato il tema delle competenze, i nostri ragazzi apprendono ciascuno in modalità diversa, perché ognuno è diverso dall'altro, ed è necessario costruire una scuola capace di rispondere ai loro bisogni e orientarli verso i loro bisogni.

I tre profili di cui si parlava oggi sono molto – passatemi il termine – « classisti », perché se hai genitori laureati, questi vogliono che tu vada al liceo, anche se magari vuoi apprendere in un altro modo; all'istituto tecnico ci vai e lì vieni indirizzato se non hai troppa voglia di studiare; dall'altra parte, se sei un ragazzo con serie difficoltà ti consigliano il professionale, sveltendo anche un tipo di percorso formativo ed educativo che ha una grandissima dignità e che oggi rischia di accogliere solo chi non ce la fa. Tuttavia, se vengono messi insieme solo quelli che non ce la fanno, saranno in tanti a non farcela e quindi non viene messa in atto una strategia che possa aiutare bene. Questa è una rivoluzione culturale che dovremmo fare a partire dalle famiglie, spiegando loro che intraprendere un percorso professionale, se risponde alle esigenze del proprio figlio, non significa fare un percorso di serie « C ».

ALOSIO (M5S). Signora Presidente, vorrei innanzitutto sottolineare che ho apprezzato molto tutti gli interventi che sono stati fatti, soprattutto quelli delle due audite.

La dottoressa Milano ha messo in evidenza l'impatto del territorio sui ragazzi, il rapporto tra la scuola e l'attività extrascolastica, la valutazione di questo impatto e la sua efficienza. Penso che forse si dovrebbe

pensare a un nuovo modello di scuola, la cosiddetta scuola aperta, che riassume tutti gli aspetti che avete messo in evidenza.

Mi chiedo poi qual è la correlazione tra il PIL e il tasso di abbandono delle Regioni in cui si ha una maggiore dispersione scolastica e che tipo di interventi vengono fatti. Mi domando, cioè, perché non vengono utilizzati il PNRR e i fondi di coesione, che sono strumenti validi soprattutto per poter procedere all'accorpamento degli istituti e pensare a un nuovo modello di scuola, che sia aperta e a tempo pieno, quella scuola a tempo pieno che si era iniziata ad avere negli anni Settanta e Ottanta e che poi è stata distrutta per volontà politica.

Questo è l'aspetto che vorrei mettere in evidenza, al di là del problema culturale che si ha nelle aree dove la donna non lavora, dove non ci sono gli asili e i ragazzi non hanno la scuola di pomeriggio. Alla fine, è un cane che si morde la coda: tutto dipende dalla disponibilità economica delle famiglie, che non possono mandare i bambini a scuola. Secondo me questo è il vero nodo: dobbiamo pensare quale società vogliamo e quali strumenti dare ai ragazzi per potersi inserire nel mondo del lavoro.

BUCALO (*Fdi*). Signora Presidente, vorrei fornire due spunti, rifacendomi all'intervento della collega Malpezzi.

In primo luogo, concordo con l'idea che bisogna cambiare il tipo di orientamento fatto nelle scuole, soprattutto per far capire alle famiglie e ai ragazzi che non ci sono scuole di serie « A » e scuole di serie « B », ma ci sono dei percorsi di studio che devono rappresentare il loro futuro. Penso quindi a un percorso di studio che prepari i ragazzi al mondo del lavoro, alla prosecuzione degli studi, anche universitari, o alla bellissima nuova opportunità rappresentata dagli Istituti tecnici superiori (ITS). In effetti, stiamo valutando la grande riforma degli istituti professionali e degli istituti tecnici, che per me rappresentano dei modelli importantissimi, che offrono tantissime possibilità e occasioni ai nostri giovani e soprattutto danno risposte al mondo del lavoro, che è sempre più alla ricerca di professionalità. Condivido pertanto questo nuovo tipo di orientamento che mira finalmente a sradicare l'idea secondo cui i percorsi professionali o industriali sono percorsi di serie « B ».

Passando all'altro punto, ritengo che il PNRR sia stato scritto in modo superficiale e astratto, perché è vero che ci sono abbastanza fondi per costruire gli asili, ma condivido i brillanti interventi fatti in cui si è osservato che si costruiscono gli asili e poi mancano le risorse fondamentali affinché gli asili non restino delle stanze vuote: mancano gli educatori. Purtroppo sappiamo che nel PNRR c'è questa carenza di progettazione, che è rimasta a livello astratto. Faccio un esempio concreto: si sono previsti tantissimi fondi per costruire gli ITS e non si sono assolutamente previsti i fondi per pagare gli affitti. Sappiamo benissimo che c'è carenza di questi fondi e siamo a conoscenza di questa mancata possibilità di dare concreta attuazione a quanto previsto. Quindi, mi auguro che in questo percorso e in questa Commissione possiamo affrontare in modo

concreto queste valutazioni e dare un aiuto concreto alle azioni di Governo e soprattutto del Ministero.

PRESIDENTE. Non vorrei riempire la testa alle nostre audite, ma ho una curiosità, quindi non posso non avanzare anch'io una domanda per sapere se dalle vostre indagini è emersa in qualche occasione l'incidenza del fatto che da qualche tempo è venuto meno il patto non scritto di collaborazione tra scuola e famiglia, che ha portato anche ai fenomeni di cui abbiamo parlato. È proprio di ieri, ad esempio, la notizia di uno studente di sedici anni che ad Abbiategrasso ha accoltellato un insegnante.

In questa Commissione, peraltro, abbiamo approfondito anche i fenomeni della violenza che si sviluppano nell'ambito scolastico verso il personale scolastico; mi chiedo quindi se attraverso i vostri studi e i vostri approfondimenti è emerso qualcosa di simile.

MILANO. Signora Presidente, vorrei ringraziare la Commissione anche per i tantissimi spunti di riflessione che ci avete offerto. Ovviamente le risposte saranno limitate e comunque vi ringraziamo davvero per l'attenzione su questi temi. Lascio la parte più tecnica, ad esempio le domande del senatore Crisanti, direttamente alla rappresentante della Fondazione Agnelli.

Non mi addentro in tutta la parte relativa ai dati, mentre mi concentrerò su qualche altro punto. Quanto al tema del monitoraggio, in generale sull'infanzia e l'adolescenza, abbiamo una povertà di dati. Questo è un tema che riguarda la scuola, ma anche la condizione psicologica, psico-sociale e la stessa povertà infantile; quindi, c'è bisogno di potenziare tutti gli strumenti di monitoraggio e possibilmente far dialogare tra loro le diverse banche dati che il nostro Paese ha e che, purtroppo, non comunicano tra loro. Questo è un tema che come organizzazione dell'infanzia ci troviamo a dover sottolineare su tanti tavoli, quindi lo facciamo volentieri anche in questa sede.

Si chiedeva cosa si può fare e come si esce dalla logica dei bandi. Una proposta che non solo *Save the Children*, ma tante organizzazioni reiterano negli anni è quella di lavorare alla costruzione di aree di educazione prioritaria ed aree ad alta densità educativa, andando a individuare quelle zone del nostro Paese, che sono molto evidenti e in cui si accumulano tutti i fattori di svantaggio per l'infanzia; qualche esempio di area di educazione prioritaria è presente in Francia o in altri contesti.

Se volessimo ricordare Don Milani cent'anni dopo potremmo dire che far parti uguali tra diseguali è una profonda ingiustizia. Noi dobbiamo colmare le disuguaglianze, andando in quelle aree del Paese dove oggi è più difficile essere bambini e lì concentrare gli investimenti: ciò significa scuole a tempo pieno, mense gratuite e materiale scolastico. Questo perché l'altra parola importante, unita ad « educativa », è « povertà »: parliamo di un Paese dove abbiamo 1,3 milioni di bambini e adolescenti in povertà assoluta e questo significa banalmente non acce-

dere al materiale scolastico, non poter comprare i libri di testo e non poter avere le tessere per il trasporto pubblico. È questo quello che noi vediamo stando in queste zone.

Creare aree di educazione prioritaria vuol dire concentrare gli investimenti in maniera sistemica per dare il massimo dell'offerta educativa che il Paese può offrire nelle aree dove vivono i bambini in condizioni più difficili. Questa è una proposta avanzata non solo *Save the Children*, ma da tante altre organizzazioni impegnate sul campo, che si lega anche al tema del rapporto tra scuola ad extra-scuola, perché la scuola è il pilastro, è il perno dell'educazione, ma da sola non ce la può fare.

Attorno a ciascun bambino serve un territorio che partecipi e che noi chiamiamo comunità educante. Pertanto, quando si parla di patto educativo di comunità significa fare in modo che il terzo settore, ma anche il privato e tutto ciò che fa parte di un territorio, sia coinvolto nell'impresa educativa, perché la responsabilità educativa non è solo della famiglia o solo della scuola, ma è di tutta la comunità dove un bambino cresce. Concretamente questo significa attivare un sistema di rete.

Si ricordava l'esempio dell'iniziativa Arcipelago educativo che abbiamo realizzato insieme alla Fondazione Agnelli: i bambini che hanno fatto parte di questa esperienza venivano segnalati dalle scuole e le famiglie – per venire a questo tema – non solo venivano coinvolte, ma ricevevano sui telefonini dei suggerimenti sulle attività di gioco educativo che potevano fare con i loro bambini durante il periodo estivo. Pensare a questa alleanza tra scuola, famiglia e territorio è fondamentale per la crescita.

Anche rispetto a questo torna il tema della prima infanzia, perché un asilo nido di qualità significa anche educare alla genitorialità: è molto importante fare in modo che i genitori, sin da subito, nel percorso educativo di un bambino, siano accompagnati e non vivano quella crescita nell'isolamento. In questo senso è fondamentale fare in modo che questo rapporto, l'alleanza tra famiglia e scuola, che tante volte vediamo compromessa – come giustamente si diceva – nasca sin dalle fondamenta e dai primi anni di vita del bambino e che l'investimento educativo venga vissuto come tale.

Sono state dette anche tante altre cose, ma lascerei alla Fondazione Agnelli le risposte sull'importanza dell'orientamento e sul valore dei diversi approcci educativi per la costruzione del futuro, che devono essere sempre più legati ai talenti e alle ispirazioni dei ragazzi e non al *background* familiare.

Su *Next Generation EU* è stato detto molto, ma non c'è solo questo strumento; vorrei ricordare che è stata varata la Garanzia europea per l'infanzia (*European child guarantee*). È stato varato il Piano di azione nazionale per la garanzia infanzia (PANGI), che prevede, ad esempio, le mense scolastiche gratuite e comunque mense scolastiche per tutti i bambini (si consideri che avere una mensa scolastica è un presidio contro la povertà alimentare) e anche la possibilità di stare a scuola il pomeriggio. Sono quegli interventi che hanno una doppia efficacia. Vi è poi la nuova

programmazione europea, il PON inclusione; in questo momento sono stanziati più di 4 miliardi di euro anche per la lotta alla povertà minorile.

Rispetto a questa capacità di monitoraggio e di indirizzo, oggi non si può dire che il principale problema sia il reperimento delle risorse, ma è riuscire a farle arrivare laddove servono, in quei territori che fanno più fatica anche a programmare. Si parlava di enti locali, Regioni e Stato centrale: si fa fatica e si hanno difficoltà a programmare le risorse. Osserviamo direttamente come alcune scuole magari rinunciano a delle risorse, perché non hanno la capacità o il personale in grado di mettersi a fare progettazione.

C'è bisogno che questa infrastruttura educativa non perda questo treno. Se possiamo dirlo, abbiamo sofferto il Covid, ma adesso c'è questo investimento; abbiamo quindi la preoccupazione, ma al tempo stesso la volontà di fare in modo che questo investimento realizzi un'infrastruttura educativa di lungo periodo, a partire dalle zone del Paese che oggi proprio non ce l'hanno. Questa è forse la grande opera più importante che il nostro Paese dovrebbe realizzare guardando, come giustamente molti senatori hanno richiamato, al suo futuro e al suo sviluppo.

ROMANO. Signor Presidente, cominciando dalle questioni più concrete, vorrei rilevare che forse è vero che il nostro Paese non è messo così male in termini di quantità di *low performers* rispetto ad altri Paesi. Peraltro, nel grafico che abbiamo mostrato non ci sono tutti i Paesi OCSE, ma solo quelli più simili a noi o migliori di noi. Si può dire che siamo un po' peggio di altri che sono più o meno nelle nostre condizioni. La grossa differenza rispetto a quei Paesi, come lei ha giustamente notato, è però nella quantità di *high performers*. Il nostro problema non è solo che abbiamo una discreta quantità di *low performers*, ma anche che la nostra distribuzione è molto schiacciata e quindi registriamo delle medie basse perché abbiamo tanti *low performers*, ma pochi *high performers*.

Quali sono le soluzioni? I Paesi che, come sempre, vengono portati ad esempio, essendo i migliori nelle prove standardizzate (in tutte le prove standardizzate e non solo quelle di alcuni gradi di scuola), sono Singapore, Taiwan e la Finlandia. Rilevo che il Regno Unito, anche se non va ancora tanto bene, nei passati dieci-quindici anni ha avuto il coraggio di fare delle grosse riforme che gli hanno consentito di fare un salto in avanti. Ci sono poi dei Paesi che non vorrei definire emergenti, ma dei quali in passato ancora si parlava poco (pensiamo ad esempio all'Estonia e alla Polonia), che su alcune dimensioni hanno fatto delle scelte abbastanza condivisibili.

Mi è stata posta una domanda, che ritengo lecita, sull'impatto che questi *low performers* hanno nel lungo periodo. Dai dati si rileva come nel passaggio tra il decimo e il tredicesimo grado (non c'è Pisa perché coinvolge i quindicenni) la nostra scuola crea il disastro; dove c'è già una divaricazione, un *gap*, il nostro sistema non tiene, proprio per quanto abbiamo detto. Abbiamo cioè tre scuole, che sulla carta sono tecniche, pro-

fessionali e accademiche, in cui di fatto le famiglie cercano i pari: sono delle scuole che poi determinano quello che tu sarai, senza aiutare a migliorare la situazione in cui sei. Questo lo dimostra l'impatto nel lungo o medio periodo, dato dalla quantità di studenti che si iscrivono all'università, ovvero che non si iscrivono. Siamo uno dei Paesi europei con il minor tasso di iscritti e di laureati in *tertiary education*.

C'è un gran bisogno di dati; ce n'è bisogno, ad esempio, sul sistema zero-sei, se vogliamo riuscire a capire qual è il bisogno. Non esistono infatti anagrafi per la fascia zero-tre o zero-sei; senza queste informazioni, è molto difficile capire come risolvere un bisogno strettamente locale. Le informazioni mancano anche nel percorso successivo, nel passaggio tra la scuola media e la scuola superiore. In tale passaggio abbiamo infatti tutto il sistema della formazione professionale e quindi vi è un discreto numero di studenti che non troviamo più iscritto nei tre percorsi classici, ma non sappiamo se siano dispersi o se facciano formazione professionale. Informazioni di questo tipo aiuterebbero anche a mettere in atto delle strategie di compensazione rapide.

Rispetto a quello che diceva il senatore Verducci per quanto riguarda le politiche, i Paesi che ho prima richiamato – Regno Unito e Finlandia – non li ho citati a caso. Permettetemi di dire che il nostro Paese ha approvato una serie di riforme che sono un po' delle pezze, una sorta di *patchwork*: c'è una perdita lì e ci mettiamo una pezza, ce ne è un'altra là e ci mettiamo un'altra pezza. Facciamo un po' Arlecchino, però il costume alla fine non è riuscito così bene.

I Paesi cosiddetti *successful reformers* (c'è una pubblicazione dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico su questo argomento) sono quelli che hanno deciso non di attuare una piccola politica qui e un'altra là, ma quelli che hanno ritenuto necessario un reale cambiamento della scuola e hanno realizzato una vera riforma che comprenda i sistemi di formazione e reclutamento, il sistema di formazione continua e le possibilità di fare carriera.

Ricordo che uno dei nostri mali consiste nel fatto che in certi gradi di scuola arrivano ad insegnare gli studenti peggiori. I laureati peggiori sono quelli che hanno maggiore probabilità di essere insegnanti di scuola secondaria di primo grado e di secondo grado. Non possiamo pensare di creare così le menti di domani. Non è colpa degli insegnanti, ma di un sistema che ha fatto sì che le cose si determinassero in questo modo. A ciò aggiungiamo il fatto che quegli stessi laureati, pur con i 24 crediti (adesso 60) maturati in psicologia, pedagogia e strategie didattiche, non sono capaci di gestire chi si trovano davanti e non hanno strumenti che derivino da studi ed evidenze su strategie di insegnamento efficaci, ma sono abituati solo a proporre didattica tradizionale. Mi sembra che il disastro sia scritto.

L'unica parte che ancora tiene abbastanza è la scuola primaria, perché in tal caso c'è una scelta precoce; chi decide di andare a fare l'insegnante di scuola primaria, lo decide dopo le scuole superiori e poi fa l'università. Nelle scuole primarie abbiamo i laureati migliori dei corsi di

laurea di scienze della formazione. È una carriera che si sceglie, non una carriera a cui si arriva per contrarietà, perché non si ha alcuno spazio alternativo sul mercato del lavoro e allora l'unica cosa che rimane è andare ad insegnare. È un discorso un po' duro – me ne rendo conto – ma la questione della formazione è un nodo cruciale. Una buona soluzione potrebbe essere quella di prevedere delle lauree triennali e poi delle specialistiche di didattica della disciplina, dove si impari ad insegnare.

Un'altra cosa che manca agli insegnanti delle scuole secondarie, a differenza di quelli delle primarie, è la sperimentazione dell'esperienza dell'aula. Molti non sono mai stati in un'aula e non hanno alcun tipo di tutoraggio, di *mentoring* o qualcuno che gli dica se sta facendo bene o male.

È necessario un sistema di interventi e di politiche che si sostengano l'una con l'altra. A ciò voglio aggiungere il sistema di percorsi di carriera: gli stipendi in entrata degli insegnanti italiani non sono in effetti così diversi da quelli di tutti gli insegnanti all'inizio del proprio percorso in altri Paesi. Il nostro percorso di crescita è però breve e interamente basato su scatti di anzianità; forse bisognerebbe pensare ad altri sistemi, tipo quello degli insegnanti ricercatori o degli insegnanti *project manager* o al discorso di Angelo Paletta sul *middle management* della scuola. Ovviamente qui intervengono altre implicazioni, come quella di imparare a valutare gli insegnanti e capire come giudicarli, dando loro la possibilità di crescere e non avere un percorso di crescita piatto.

Per quanto riguarda il venir meno del patto tra scuola e famiglia, non ho evidenze e non ci sono ricerche al riguardo, ma indubbiamente è vero che c'è un patto che è venuto meno. Si riscontra una scarsa fiducia da parte delle famiglie nei confronti degli insegnanti. Questo però ha anche a che fare con il discorso che stavo facendo, perché se il resto del Paese cresce, ci sono più laureati e più competenze e noi vediamo che gli insegnanti dei nostri figli sembrano essere più fragili, non voglio dire che sia un fatto scontato, però ci sono dei meccanismi per cui ci si sente in diritto di giudicare la scuola, sentendosene al di sopra. È necessario allora restituire prestigio agli insegnanti.

PRESIDENTE. Ringrazio la dottoressa Milano e la dottoressa Romano per il contributo offerto ai lavori della nostra Commissione. Alla luce degli interventi svolti dai colleghi, se ritenete che vi siano delle documentazioni integrative, vi invito a trasmetterle alla Commissione.

Dichiaro conclusa l'audizione.

Rinvio il seguito dell'indagine conoscitiva in titolo ad altra seduta.

I lavori terminano alle ore 15,55.

